جامعة قطر
مركز البحوث التربوية
(٢٠٣)

مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم

إعداد

أ.د. سليمان الخضري الشيخ
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة قطر

أ.د. انور رياض عبد الرحيم
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة قطر

١٩٩٣م

مقدمـــة :

لقد ترددت في الآونة الأخيرة دعوات كثيرة من رجال التربية والمسئولين في قطاعات كثيرة في المجتمع ، تنادي باجراء اصلاحات جذرية في التعليم بكافة أنواعه، وربما يعزى ذلك إلى شعور المسئولين بضعف مستوى المخرجات التربوية النهائية أو ضعف نتائج الامتحانات العامة . ولازالت العملية التربوية تتعرض للنقد بين الحين والحين ، نظرا لنقص اجراءاتها الفعالة في تسهيل عملية التعليم . تلك الاجراءات التي يمكن أن تتم من خلال عدة ممارسات لعل من أهمها تحديد مجموعة معينة من المهارات التي تساعد المتعلم على أن يتعلم بفاعلية ، وتوجيهه نحو اتقانها ، ولازلنا نجد الكثيرين من المعلمين ينصحون تلاميذهم ويؤكدون على ماينبغي عليهم أن يتعلموه، ولكنهم نادرا ما يوضحون لهم كيف يتعلمونه . وبطبيعة الحال ، يعرف التلاميذ كيف يتعلمون من خلال خبراتهم الممتدة عبر سنوات الدراسة ، عن طريق اكتساب بعض المهارات من حضور للدروس وحسن استماع للشرح وتدوين الملاحظات والحفظ والتسميع والاطلاع في موضوعات الدروس وحولها والتلخيص...وغيرها. ولكن المدرسة لاتقدم الكثير من أجل تحسين هذه المهارات وتنظيمها وتعميمها بين التلاميذ ، فخبرات التلاميذ في هذا الصدد خبرات فردية أساسا ، فقد يتقن البعض هذه المهارات أو غيرها ، بينما لايتقنها البعض الآخر . وقد لايكون عند بعض التلاميذ المهارات الضرورية التي تساعدهم على الإفادة مما يقدم في البرامج التربوية .

ومن ناحية أخرى ، انصب اهتمام معظم البحوث والدراسات التربوية على تحسين عملية التدريس ؛ مدخلاتها وطرقها ووسائلها ، على اعتبار أن التدريس عمل يقوم به المعلم . أما تحسين التعلم كعملية يقوم بها التلميذ فلم تحظ بقدر كاف من

الدراسات الجادة . وقد يرجع ذلك ، في جانب منه ، إلى الاعتقاد بأن التعلم عملية موجهة من الخارج في معظمها ، وذلك فيما يقوم به المعلمون داخل حجرات الدراسة . ومع ذلك فإن نتائج التعلم تعتمد كثيرا على أن " يتعلم الفرد كيف يتعلم ". فالمتعلم مسئول إلى حد كبير عن التخطيط لعملية تعلمه . ويشير جانييه وبرجز Gane' & Briggs (١٩٧٤) إلى أن التعلم يتطلب وجود شروط داخلية كثيرة في المتعلم ، منها المهارات العقلية والاستراتيجيات المعرفية التي تساعد المتعلم على أن يختار ويتحكم في سلوكه أثناء مواقف التعلم (Weinstein ، ١٩٧٨، ٣٢).

ويتضمن مفهوم " تعلم الفرد كيف يتعلم " اكتساب مجموعة من المهارات التي تساعد المتعلم على أن يتقدم فيما يتعلم داخل المدرسة أو الجامعة أو خارجهما . فما يقوم به المعلم من جهد لتعليم التلاميذ ليس بكاف وحده ، وكثيرا ما يقوم المعلمون بواجبهم ، ومع ذلك لايحدث التعلم المرجو لدى التلاميذ . وربما يرجع ذلك - في حالة توفر شروط التعلم الأخرى كالذكاء والدافعية وغيرها - إلى عدة متغيرات منها عدم تنظيم الوقت والاستفادة منه وعدم التركيز أو عدم رؤية الكليات وعدم اتقان مهارات الاستذكار ، مما يجعل من الضروري دراسة مثل هذه المتغيرات أو بعضها ، وهو ما تهدف إليه هذه الدراسة .

وقد أوضحت دراسات كل من روبنسن Robinson (١٩٧٠) ، باوبك Pauk (١٩٧٤) ، سكاموتو Sakamoto (١٩٨١) أهمية دراسة مهارات التعلم والاستذكار بالنسبة للطلاب والقائمين على برامج التطوير التربوي وهم يقصدون بمهارات التعلم

والاستذكار الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون والتي تعين على تحسين التعلم مثل التساؤل وتدوين الملاحظات والاستماع الواعي والمراجعة . أما الأنشطة الأكثر عمومية مثل حضور المحاضرات والتردد على المكتبة فانها مواقف قد تمارس فيها مهارات التعلم والاستذكار أو لاتمارس .

وقد اشار آبز Apps (١٩٨٢، ٢١-٢٥) إلى أن عملية " تعلم الفرد كيف يتعلم" تتضمن ثلاث مراحل ، تتضمن المرحلة الأولى : التخطيط للموضوعات المراد تعلمها ومستوياتها في ضوء طموحات الفرد والحاجات العملية للمجتمع في كافة مجالات الحياة وتحديد مصادر التعلم المتاحة من تدريب أو مراجع أو مستشارين ، وقد يساعد بعض المختصين في عملية التخطيط التي تحتم صياغة أهداف اجرائية مثل تحديد الموضوعات المراد تعلمها ، وتوضيح أهداف التعلم وتحديد مصادره ، وتتمثل المرحلة الثانية في التنفيذ وهي مرحلة العمل ، حيث يبدأ الاحتكاك بمصادر التعلم كالالتحاق بالدراسة ، وهنا يجب معرفة كيفية استخدام هذه المصادر من مكتبة واساتذة بالإضافة إلى تقوية مهارات التعلم ، وتأتي بعد ذلك المرحلة الثالثة وهي التقويم ، وتتضمن ما تتطلبه أنشطة التعلم من تعديلات ومدى تحقيق الأهداف التربوية وتحديد أنشطة المتابعة نوعها ومدتها ، وهنا تبرز أهمية تعلم المهارات الأساسية للتعلم والاستذكار وضرورة تحسينها لتيسير عملية التعلم الذاتي ، وتتضمن هذه المهارات : مهارات اداء الامتحان والقراءة والكتابة والتفكير علاوة على المهارات سالفة الذكر .

وكان روبنسون Robinson (١٩٤٦) قد حدد برنامجا لمهارات التعلم يتكون من خمس نقاط هي : المسح بمعنى القراءة السريعة لرؤوس الموضوعات ، بعد المسح

تتم صياغة مجموعة من الأسئلة ، قراءة الدرس بغرض الإجابة عن هذه الأسئلة ، ثم يقوم الطالب بأغلاق الكتاب ويحاول استرجاع ما قرأه ، وبعد ذلك يفتح الكتاب لمراجعة الدرس(Dansereau،١٩٧٨ ، ٧)، ويذكر وينستين Wenstein (١٩٧٨ ، ٥٠)، أن المتعلمين يستخدمون سبع طرق للتعلم تتضمن مهارات الاستذكار بما في ذلك اعادة قراءة الدرس واعادة كتابته وتدوين الملاحظات ووضع خطوط تحت الأفكار الأساسية والمراجعة الدورية للدروس والتلخيص وربط الأفكار بالخبرات السابقة أو بالمعلومات التي تم استيعابها من قبل وايجاد العلاقات المنطقية بين الافكار وتصنيفها. هذه المهارات وغيرها ، في علاقتها بالتحصيل والدافعية والذكاء ، هي محور الدراسة في البحث الحالي .

مشكلة الدراسة من خلال الدراسات السابقة :

يدرك الذين يهتمون بعملية التدريس أن الطرق الجيدة للاستذكار تسهم في تحقيق تعلم فعال وبالتالي النجاح في المقررات الدراسية ، ويتوافر الآن قدر كبير من الأدلة البحثية التي توضح أن هناك بعض المهارات والعادات الدراسية الهامة لتحقيق النجاح ، وتكتسب هذه المهارات أهميتها عندما يتوافر معها بعض المتغيرات مثل الاتجاهات الايجابية نحو التعلم والدافعية والذكاء ، ويشير مين Main (١٩٧٩) أن كل المعلومات المنشورة حول مهارات التعلم والاستذكار تشير إلى أن الطالب المتمكن هو طالب كفء وأنه يتمتع بعدة مهارات منها أن :

-- يكون لديه جدول منظم للاستذكار .
-- يدرس ملتزما بجدول خاص .
-- يستذكر في مواقيت ثابتة يوميا .
-- يستذكر في مكان واحد ومرتب .
-- يستذكر فترات قصيرة يفصل بين كل فترتين منها فرصة للراحة .

-- يراجع ملاحظاته التي دونها في الدرس عقب الانتهاء منه مباشرة .
-- لايترك استذكار دروسه لآخر لحظة .
-- لايتشتت انتباهه بسرعة وبسهولة .
-- لايحتاج إلى اختبارات لتحفيزه .

وعندما قام مين (١٩٧٦) بسؤال الطلاب المستجدين عن عادات ومهارات الاستذكار أوضحت النتائج أن :

-- ثلث أفراد العينة يؤجلون استذكارهم حتى آخر لحظة قبل الامتحان .
-- نصف أفراد العينة يتشتت انتباههم بسهولة عندما يبدأون في استذكار دروسهم .
-- نصف أفراد العينة يفقدون اهتمامهم عندما يواجهون صعوبة في دروسهم .
-- ثلث أفراد العينة يحتاجون إلى اختبارات لتحفيزهم للاستذكار .
-- خمسي أفراد العينة تقريباً لايستذكرون طبقا لجدول خاص .

وقد قام مادوكس Maddox (١٩٦٣) بدراسة قارن فيها بين النصائح التي تضمنها واحد من أفضل الارشادات الخاصة بمهارات التعلم والاستذكار وبين الممارسات التي يقوم بها بعض الطلاب ، وجد أنه بينما تهتم هذه الارشادات بالاستذكار طبقا لجدول معين فلم يذكر أي من أفراد العينة أنه يلتزم بجدول معين في استذكاره ، أما الذين يلتزمون بعدد محدد من الساعات للاستذكار فكانوا أقل تحصيلا من غير المتبعين لجدول معين وبالمثل فقد أوضحت دراسة ويجل وويجل Wiegel & Wiegel (١٩٦٧) أن الطلاب يعرفون الكثير عن مهارات التعلم والاستذكار الجيدة ولكنهم نادراً مايمارسونها (مين، ١٩٧٩، ٢-٣) ، كما أن هناك قدراً من الاراء المتصارعة حول سمات الطالب الناجح ، فعندما قامت سيكستون Sexton (١٩٦٥) بمراجعة هذا النوع من الدراسات التي اجريت خلال ٢٥ عاما توصلت في تقريرها إلى أن كلا من الطلاب الناجحين وغير الناجحين لديهم عادات

استذكار سيئة وبنفس درجة التكرار ، وأن الطلاب الناجحين يقضون وقتاً أكبر في الاستذكار من غير الناجحين ، هذا بينما اشار بورو Borrow (١٩٤٦) إلى أن الاساليب والمهارات والعادات والاتجاهات الدراسية أهم من عدد ساعات الاستذكار ، حيث وجد من نتائج دراسته أن التلاميذ الأفضل يلتزمون أكثر بالجداول المنظمة ، ووجد سمول Small (١٩٦٦) علاقة قوية ودالة بين النجاح الأكاديمي والالتزام بطريقة منظمة في الاستذكار ، وحدد بوند Pond (١٩٦٤) عدداً من عادات الاستذكار التي تميز الاعلى تحصيلا عن غيرهم وهي أن مرتفعي التحصيل :

-- يقرأون من عدة مصادر استعداداً للعمل داخل قاعات الدرس .
-- يحضرون العديد من الدروس والمحاضرات .
-- أقل ميلا لان يهملوا الدروس الصعبة .
-- لهم دراية باستخدام المكتبة .
-- يسير طبقا لخطة استذكار منظمة .
-- يراجعون دروسهم بانتظام ويوميا .
-- يؤدون المهام الصعبة بسهولة .

وهكذا تتفق البحوث على أن التوجة العام هو أن الطالب المنظم تنظيماً جيداً سوف يحقق تحصيلاً أفضل ، إلا أن بعض الدراسات تشير إلى دور الدافعية في هذا المجال ، وقد اشار انتوستل ويلسون Entwistle & Wilson (١٩٧٧) أن الدافعية ومهارات التعلم والاستذكار تسيران في خطين متوازيين ولاتسبق إحداهما الأخرى في تأثيرهما على التحصيل ، ومن ثم فإنهم يعتبرون أن تفسير الاداء الأكاديمي بالدافعية فقط أو بالمهارات الدراسية فقط هو موقف يدعو للشك كما أن التحصيل نفسه يمكن أن يحدث تغيرات في الدافعية ، وهكذا فإنه بينما توجد علاقة ارتباطية متبادلة بين

هذه المتغيرات الثلاثة ، فإن تأثير أحدها على الآخرين يصعب تحديده ، ولايعنى ذلك أن يمتنع المدرسون عن محاولاتهم لتحسين مهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذهم ، فقد أوضح انتوستل وبرينان Entwistle & Brennan (١٩٧١) وجود عدة بروفيلات نفسية للطالب الناجح تعتمد على مجموعة عوامل مختلفة من الدافعية وطرائق الاستذكار وسمات الشخصية والمهارات الاكاديمية والخلفية الأسرية والشخصية ، إلا أن مرتفعي التحصيل كانوا دائما يتميزون بدافعية عالية وطرائق استذكار جيدة ، وهذا هو الذي دفع الباحثين لان تتضمن الدراسة الحالية التحصيل المدرسي والدافعية ومهارات الدراسة والذكاء على اعتبار التأثيرات المتبادلة فيما بينها.

وفي محاولة الباحثين لقياس مهارات الاستذكار وعادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة استخدموا عدة مقاييس متنوعة ، إلا أن مقياس عادات الأستذكار والاتجاهات نحو الدراسة الذي اعده براون وهولتزمان Brown & Haltzman يعتبر من أكثر هذه المقاييس استخداما في هذا المجال ، وقد أوضحت الدراسات التي استخدمته نقطتين هامتين هما :

-- أن هذا المقياس يتسم بدرجة عالية من الصدق عندما يدرس في علاقته بالتقديرات الذاتية للتلاميذ لعاداتهم الدراسية اكثر منه عندما يربط بالدرجات المدرسية (جولدفرايد وأخرين Goldfried et al. ، ١٩٧٣) .
-- تزداد قدرة المقياس على التنبؤ إلى حد كبير عندما يطبق معه مقاييس دافعية الانجاز والاتجاه نحو المدرسين والمدرسة (دراهيم Draheim ، ١٩٧٣).

ويشير بيرد وهارتلى Beard & Hartley (١٩٨٦) أنه قد اتضح من مبيعات كتب الارشاد الدراسي حاجة الطلبة إلى التوجيه في هذا المجال ، وأن مهارات التعلم والاستذكار قد اصبحت موضوعا للبحث منذ العقد الثاني من القرن العشرين ، وكان

الدراسون يعتقدون في خمسينيات القرن العشرين أن استخدام الطلاب لطرق استذكار غير فعالة من بين أسباب رسوبهم ، كما ظهر نوعان من الكتيبات الارشادية أولهما دليل دراسي عام يعالج مهارات محددة ويقدم نصائح لكل مهارة على حدة وثانيهما دليل دراسي خاص يقدم وصفا لطريقة واحدة من طرق الاستذكار ، ومن الطبيعي أن مجرد قراءة دليل في عادات الاستذكار ومهاراته لا تؤدي بالضرورة إلى الأداء الفعال، فالمهم هو الممارسة والتدريب عليها ، ولذلك فإن الكثيرين يفضلون الكتيبات الارشادية التي تعلم كيفية الاستذكار ، ويلخص بيرد وهارتلي (١٩٨٦) تلك المهارات في ثلاث مهارات أساسية :(بيرد، هارتلي،١٩٩٢،ص ١٢٥-١٦٧)، المهارة الأولى القراءة والحفظ حيث أن مجرد اكتساب المتعلم القدرة على القراءة بطلاقة ليس بكاف لان يكون متعلما فعالا ، ذلك أنه يحتاج إلى السرعة في القراءة واتقان مهارة اختيار العناصر الهامة في النص والتعرف على العلاقات بينها ، والحقيقة أن الناس يقرأون بسرعات مختلفة طبقا لهدفهم من القراءة ، ودرجة صعوبة المادة ، فالقراءة السريعة لاتفيد مثلا في دراسة الرياضيات أو تذوق الأدب ، بيد أنها تكون ضرورية عندما يريد القارىء فهم لب الموضوع ، وهناك ثلاث درجات للسرعة ، القراءة البطيئة بغرض الفهم الجيد والحفظ ، والسرعة المعتدلة لقراءة الصحف والروايات ، والسرعة العالية للتصفح السريع حيث لايكون هناك ضرورة للتركيز أو عند ضيق الوقت ، والكثيرون يستخدم السرعات الثلاث في أوقات وظروف مختلفة ، إلا أن الدراسات أوضحت أن البعض لايستطيعون القراءة بسرعة مرضية ، وغنى عن البيان أهمية تلك التكنيكات التي يستخدمها الباحثون لدراسة السرعة في القراءة أو للتدريب عليها . أما المهارة الثانية فهي استخدام المكتبة بفاعلية ، حيث أن بذل النشاط من قبل المتعلم أمر ضروري لحدوث عملية التعلم لذلك يعمد المعلمون على تكليف المتعلمين بواجبات تتطلب منهم زيارة المكتبة للحصول على المعلومات

ويدربونهم على كيفية استخدامها ، وهناك كثير من الباحثين الذين اعدوا برامج لتدريب الطلاب على استعمال المكتبة(اليوري Aluri، ١٩٨٢ ،جلين وزملاؤه، Glen et al ١٩٨٣). أما المهارة الثالثة فهي كتابة المذكرات من المحاضرات والدروس فمعظم المعلومات التي يحصلها الطلاب تأتي من المحاضرات والدروس التي يحضرونها ويدونون أهم ما فهموه منها ، وقد اجرى هارتلي وكاميرون Hartley & Cameron (١٩٦٧) دراسة لمقارنة ماسجله الطلاب في مذكراتهم بما قاله المعلم فعلا، وقد وجدا أنه في محاضرة واحدة سجل الطلاب أقل من ثلث اجمالي المعلومات التي قدمها المعلم ، وانهم سجلوا نصف النقاط الهامة من وجهة نظر المعلم ، واختلفت مجالات الاتفاق بين الطلاب والمعلم حول مدى أهمية اجزاء كثيرة في الدرس حيث تراوحت نسب الاتفاق بين ٢٠٪ - ٧٥٪ ، وكان أغلب المعلومات التي سجلها الطلاب هي التعريفات والاسماء والمصطلحات والمراجع ، وكل ماكتب على السبورة، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة مادوكس وهول Maddox & Hoole (١٩٧٥)، كما قام هارتلي ومارشال Hartley & Marshall (١٩٧٤) بدراسة تشبه دراسة هارتلي وكاميرون (١٩٦٧) ، فبعد الانتهاء من المحاضرة مباشرة اجرى اختباراً للطلاب فيما يتذكرونه من المحاضرة ، ثم منح الطلاب عشرة دقائق لمراجعة مذكراتهم التي دونوها اثناء المحاضرة تمهيدا لاختبار ثان ، واظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجتهدين والضعاف في تدوين الملاحظات وذلك في الاختبار الأول ، بينما تميز الطلاب المجتهدون في تدوين الملاحظات عن اقرانهم الضعاف في الاختبار الثاني ، ويشير ذلك إلى أهمية المذكرات عند المراجعة ، واشار هارتلي (١٩٨٣) إلى أن هناك ٣٤ دراسة تشير إلى أن كتابة المذكرات تساعد على التعلم و١٩ دراسة اوضحت أن المذكرات ليس لها تأثير على التعلم ، بينما أكدت أربع دراسات فقط أن كتابة المذكرات تعوق التعلم ، واوضحت ٢٢ دراسة أن مراجعة المذكرات تساعد على التذكر

بينما أوضحت ست دراسات إلى أن تلك المراجعة ليس لها تأثير على التذكر ، ولم توجد دراسة واحدة تؤكد أن المراجعة تعوق التذكر ، وعندما قام هارتلي وديفز Hartley & Davis (١٩٧٨) بمراجعة الدراسات السابقة خلال خمسين عاما حول العلاقة بين كتابة المذكرات والتذكر أوضح وجود ارتباط متوسطه ٥ر٠ ، وعندما قام بعض الباحثين بدراسة مدى كفاية برامج التدريب على مهارات الدراسة والتي تتضمن كتابة المذكرات توصل بعضهم إلى أن بعض هذه المهارات يمكن تعلمها بنجاح ، ويوصي جيبس Gibbs (١٩٨١) بتدريس مهارات تعلم محددة بدلا من محاولات تدريس مهارات عامة، وقد يعين الطلاب على كتابة المذكرات تزويدهم بملخصات للدروس ، وهذا ما يفضله الطلاب ، بدلا من تركهم يدونون مايستطيعون فقط ، وقد اظهرت دراسة هارتلي وديفز Hartley & Davis (١٩٧٨) جدوى هذه الملخصات بالإضافة إلى أن وجود الملخصات يؤدي أحيانا إلى الاقلال من كتابة المذكرات وانها تؤدي إلى تحسن في عملية التذكر، وقد قامت نورتون Norton (١٩٨١) بدراسة لمدى كتابة واستخدام المذكرات على التحصيل وتوصلت إلى أن العلاقة بين مجرد كتابة المذكرات والتحصيل ٢٣ر٠ ، وبين عدد الكلمات التي حوتها المذكرات والتحصيل ٣٦ر٠ وبين استخدام هذه المذكرات والتحصيل ٦٠ر٠ وذلك على عينة مكونة من ٣٥ طالبا .

ومع كل ذلك فإن المهم في مهارات التعلم والاستذكار هو الخبرة والممارسة وليس مجرد المعرفة بها، ويذكر بيرد وهارتلي (١٩٨٦) بأن العلماء قد اجروا بعض الدراسات لتقويم أثر عادات الاستذكار على أداء الطالب في الامتحان متبعين طرقا ثلاثا هي :

١- وضع استبيانات لعادات الاستذكار والمقارنة بين اداء الطلاب على هذه الاستبيانات وأدائهم في الامتحانات .

٢- تقديم برنامج دراسي عن عادات الاستذكار وتقويم أثره .
٣- سؤال الطلاب قبل الامتحان عن استراتيجيات المراجعة التي ينوون اتباعها، وسؤالهم بعد الامتحان عن استراتيجيات المراجعة التي اتبعوها .

إلا أن الطريقة الأولى لم يتأكد نجاحها حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ١ر. - ٢ر. ماعدا دراسة Brown & Holtzman (١٩٥٥) حيث كان معامل الارتباط ٤ر. بيد أن الامر ليس بهذه البساطة ، إذ أن الذكاء والدافعية والعوامل المزاجية تؤثر على أداء الطالب ، وهناك مايشير إلى وجود بعض التأثير للبرامج الدراسية التي تقدم لتنمية مهارات التعلم والاستذكار ، وقد قام كل من انتوستل Entwistle (١٩٦٠) ، وروبنسون Robinson (١٩٦١) بالاطلاع على ثلاثين دراسة لتأثير البرامج الدراسية وتوصلوا إلى أن الكثير منها كان له فعالية ، إلا أن هذه الدراسات قديمة فقد اجريت قبل الستينيات وتناولت تحسين عادات القراءة ، وكان معيار فعاليتها هو ارتفاع درجات الامتحان ، وقد قام فيليبس Philips (١٩٨١) بدراسة لنوايا الطلاب بالنسبة لعملية المراجعة ويبين الجدول (١) نتائج هذه الدراسة.

جدول (١)
نتائج دراسة فيليبس (١٩٨١) يوضح النسبة المئوية للطلاب والمهارات
التى حددوا انهم ينوون اتباعها استعداداً للامتحانات

النسبة المئوية للموافقين	المهارات
٨٣	اعادة قراءة مذكرات الدروس .
٨٠	وضع جدول للمراجعة .
٨٠	الإجابة التحريرية عن أسئلة الامتحانات السابقة .
٧٧	الإجابة الشفهية عن أسئلة الامتحانات السابقة .
٦٧	تدوين مذكرات جيدة .
٦٣	قراءة أي ابحاث ذات صلة بمادة الامتحان .

تابع - جدول (١)
نتائج دراسة فيليبس (١٩٨١) يوضح النسبة المئوية للطلاب والمهارات
التي حددوا انهم ينوون اتباعها استعداد للامتحانات

النسبة المئوية للموافقين	المهارات
٥٨	قراءة أي مطبوعات ذات صلة بمادة الامتحان .
٥٦	اعادة قراءة المذكرات بانتظام والقيام بتلخيصها في كل مرة .
٥٣	مناقشة إجابة الأسئلة المحتمل ورودها في الامتحان .
٤٥	تخمين الأسئلة المتوقع ورودها في الامتحان واستخدام ذلك في تحديد الموضوعات الجديرة بالمراجعة .
٣٩	التمعن في أوراق الامتحانات السابقة .
٢٨	المشاركة في جلسات المراجعة مع الطلاب الأخرين .
٢٢	كتابة الاجابات الكاملة لأسئلة الامتحانات السابقة المحتمل ورودها ثانية .

إلا أن النوايا تختلف عن الممارسة الفعلية ، ويصعب ايجاد أية دراسات اجريت في قاعات الامتحانات فعلا تتناول مهارات الاستذكار ، ولقد طلب فورمان Forman (١٩٧٢) من بعض الطلاب فور انتهائهم من الامتحان وقبل مغادرة قاعة الامتحان أن يوضحوا عن طريق استبيانات خاصة مهارات الاستذكار والمراجعة التي استخدموها في الاستعداد للامتحان ، ثم ربط بين درجاتهم على هذه الاستبيانات ودرجاتهم في الامتحانات ، إلا أ نه لم يعالج بياناته بطريقة تسمح بالتوصل إلى نتائج علمية محددة (بيرد وهارتلي ، ١٩٨٦، ١٦٣-١٦٥).

وقام أشمور Ashmore (١٩٨٥) بإعداد نموذج وصفي لمهارات الدراسة والقراءة بهدف تقديم معلومات للمعلمين الذين يهتمون بتطوير وإدارة مركز مهارات التعلم

والاستذكار والقراءة التابع لجامعة مونتانا Montana الامريكية ، وتتعلق هذه المعلومات بوصف المقررات وطرق الامتحانات وحفظ السجلات واجراءات التقويم ، كما يقدم هذا النموذج توجيهات اجرائية تعتمد على الاجراءات التي تتم داخل قاعات الدراسة وخاصة التي تبرز التعليم الفردي والتي اثبتت نجاحها مع طلاب الجامعة ، وكان هناك مقرران يهدفان إلى تحسين مهارات التعلم والقراءة يسمى أحدهما "زيادة فاعلية القراءة " يليه المقرر الثاني ويسمى " تحسين مهارات التعلم والقراءة " وكان المقرر الأول يغطى عددا كبيرا من حاجات التلاميذ القرائية مستخدما مواد علمية تنمى مهارات التعلم والقراءة وأجهزة للتدريب على العمليات الادراكية بالإضافة إلى حلقات مناقشة حول مهارات التعلم والاستذكار ، تعقد اسبوعيا وتتضمن موضوعات أهمها : إدارة الوقت ، أخذ الملاحظات في المحاضرات ، اتقان الكتب المقررة ، التركيز والتذكر، استراتيجيات الاداء في الاختبارات .

أما مقرر " تحسين مهارات التعلم والقراءة " فكان يهدف إلى تحسين عادات ومهارات التعلم والقراءة مثل تدوين الملاحظات واداء الامتحانات والتفكير الناقد، ويدرس الطالب محاضرتين نظريتين واخرى عملية أسبوعيا ، وكان الطالب يدرس موضوعات للقراءة بالإضافة إلى كتاب بعنوان " كيف تدرس بالجامعة " "How to Shudy in College" (Pauk, 1974) ويشترط حضور الطالب في المحاضرة، ويحدد له واجب منزلي ويعقد له امتحانان أحدهما نصفي والأخر نهائي، وقد تم تطبيق هذا النموذج على مجموعات من الطلاب في ستة فصول دراسية منذ خريف ١٩٨٢ إلى ربيع ١٩٨٤ وتراوحت اعداد الطلاب من ٣١-٧٨ ، وفي كل فصل كانت تجري للطلاب اختبارات قبلية واخرى بعدية لتحديد الزيادة في المعدلات والعائد الدراسي لكل فصل على حدة وأوضحت النتائج وجود زيادة في معدلات

القراءة وكانت تحسب بعدد الكلمات التي تقرأ في الدقيقة بالإضافة إلى الزيادة الملموسة في العائد الدراسي .

واجرى كل من جادزيلا وجولدستون وزيمرمان Gadzella, Goldstone & Zimmerman (١٩٧٧) دراسة لفاعلية تكنيكات الاستذكار في مدركات طلاب الجامعة، وقد اشاروا في هذا البحث إلى أنه عندما يتلقى المتعلمون تدريبا على عادات الأستذكار فإنهم يحصلون على درجات أعلى على مقاييس عادات الاستذكار ومقاييس التحصيل الأكاديمي ، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى معرفة هل يؤدى تلقى الطلاب الجامعيين لتدريبات على مهارات التعلم إلى جعلهم اكثر تفوقا في التحصيل الأكاديمي من زملائهم الذين لم يتلقوا مثل هذا التدريب ، وطبق الباحثون قائمة عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة على عينة من طلاب الجامعة ثلاث مرات في بداية الفصل الدراسي وفي منتصفه وفي نهايته بالإضافة إلى اختبار عقلي وأخر تحصيلي ، وبعد التطبيق الأول لقائمة عادات الاستذكار زود ٩٨ طالبا (المجموعة التجريبية) بنسخة من دليل الطالب للدراسة الفعالة (Brown, 1970) لدراسته والامتحان فيه ، وكان عدد المجموعة الضابطة ٢٣١ طالبا ، واجريت المقارنة بين المجموعتين طبقا لبعض المتغيرات هي الجنس والأصول العرقية والتحصيل والقدرة العقلية ، وتم الحصول على ٨٠ طالبا من كل مجموعة متشابهين في هذه المتغيرات ، وبالتالي اصبحت عينة الدراسة النهائية ١٦٠ طالبا من المجموعتين ؛ ويلاحظ أن دليل الطالب للدراسة الفعالة كان يتضمن عشراً من مهارات التعلم والاستذكار هي إدارة الوقت ، تحسين الذاكرة ، تدوين الملاحظات في المحاضرات ، تحسين التركيز ، تحسين دافعية التحصيل ، تحسين العلاقات الاجتماعية، تحسين مهارات الكتابة ، مهارات الاداء في الامتحان ، مهارات القراءة، اعداد التقارير الشفهية ، واشارت نتائج هذا الدراسة

ان تدريب الطلاب الناجحين دراسيا على المهارات الفعالة يغير من مدركاتهم لعاداتهم الدراسية استبصارهم في كيفية تحسين مهاراتهم في التعلم والاستذكار.

وقامت اسكونيس Askounis (١٩٧٧) بدراسة عن أثر التدريب على مهارات التعلم والاستذكار ومفهوم الذات على تنمية عادات الدراسة ومفهوم الذات لدى طلاب الجامعة الذين يعانون من صعوبات في التعلم بهدف معرفة فاعلية برنامجين علاجيين لدى طلاب ذوى صعوبات أكاديمية خاصة ، يتضمن البرنامج الأول اسلوباً متكاملاً لتعليم مهارات الاستذكار وتدريبات على مفهوم الذات ، بينما يشمل البرنامج الثاني تدريبا على مهارات الاستذكار فقط ، وتضمنت الدراسة ثلاثة طلاب يعانون من صعوبات في التعلم خضع أحدهم للبرنامج الأول والثاني للبرنامج الثاني والثالث اعتبر ضابطا حيث لم يتلق أية تدريبات ، واستمر البرنامجان لمدة ستة أسابيع لمدة ساعة أسبوعيا ، وتضمن برنامج مهارات الاستذكار مهارات تنظيم الوقت ، الجدولة ، التحضير المسبق للدرس ، مهارات القراءة ، المسح ، الأسئلة ، التسميع ، المراجعة ، اداء الامتحانات، تدوين الملاحظات ، واخذت قياسات قبلية وبعدية ، ولم تشر النتائج إلى وجود أي فروق كبيرة بالنسبة لأي من الطلاب الثلاثة في عدد ساعات الاستذكار رغم ارتفاع درجات الطالب الأول في عدد ساعات الاستذكار ومكونات مفهوم الذات وبالتالي لايمكن القول أو عدم وجود بوجود فاعلية لبرنامج التدريب المستعمل نظرا لصغر حجم العينة .

وقام اورلاندو Orlando (١٩٧٨) بدراسة لمعرفة مدى فاعلية برنامج للتدريب على مهارات التعلم والاستذكار على سلوك الدراسة لدى طلاب الجامعة ويتضمن هذا البرنامج مهارات المسح وصياغة الاسئلة والتسميع والمراجعة ويطبق باستخدام أي فصل في المقرر ، وتمت المقارنة بين ثلاث مجموعات إحداها ضابطة والاخريان

تجريبيتان واستمرت المعالجات خمسة اسابيع بواقع جلستين اسبوعيا كل جلسة ٧٥ دقيقة ، وقد اجريت قياسات قبلية وبعدية وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم لتدريب الطلاب على دراسة المقررات حيث أن أفراد المجموعتين التجريبيتين تحسنت قدراتهم على الدراسة والاحتفاظ بالمعلومات .

واجرى بارك Park (١٩٧٨) دراسة لمعرفة تأثير عدد الخطوط التي يضعها الطالب تحت الاجزاء المهمة في النص على الفهم والاحتفاظ ، وكانت العينة مكونة من ١٢٠طالباً جامعياً قسمت إلى عدة مجموعات ضابطة و تجريبية ، وأوضحت النتائج أن وضع الخطوط تحت الافكار الهامة كان له تأثير بسيط على عملية الاحتفاظ .

ويذكر أونيل O'Niel (١٩٧٨، ٤٩-٥١) أنه قد اجريت عدة دراسات في جامعة تكساس بالولايات المتحدة الامريكية كجزء من مشروع يعرف باسم "الاستراتيجيات المعرفية للتعلم " Cognitive Learning Strategies Project لتحديد العمليات الداخلية المتضمنة في المهارات المعرفية وطرق التدريب الضرورية للطلاب كي يستخدموها في الدراسة بالمرحلتين الثانوية والجامعية ، وخاصة الأفراد منخفضي التحصيل الأكاديمي ، وشملت الدراسة الأولى ٧٢طالبا من طلاب كلية التربية ُطلب منهم تعلم خمس مهام وتحديد الطرق والمهارات والاستراتيجيات والعمليات التي استخدموها لتحقيق ذلك ، كما ُطلب منهم أن يقترحوا طرقا أخرى يمكن استخدامها لتعلم تلك المهام ، وأوضح فحص استجابات العينة أنهم استخدموا سبع طرق مختلفة لتعلم تلك المهام منها مهارات الاستذكار مثل اعادة القراءة واعادة الكتابة ، وتدوين الملاحظات ، ووضع خطوط تحت الافكار الأساسية والمراجعة ، وقد اجريت دراسة أخرى ضمن هذا المشروع بهدف بناء مقياس لاستراتيجيات التعلم لتوفير معلومات

أكثر عن عدد كبير من الأفراد فيما يتعلق بمعرفتهم باستراتيجيات تعلمهم وكيفية استخدامها ، ويتكون هذا المقياس من ثلاثة أقسام ، يشمل الجزء الأول سبع مهام يطلب من الأفراد تعلمها ، وبعد دراسة كل مهمة منها يطلب منهم الاجابة على سلسلة من الأسئلة تتعلق بالطرق والحيل التي استخدموها لتعلم أو تذكر محتوى هذه المهام ، أما الجزء الثاني فكان يتطلب من الأفراد مراجعة محتوى المهام السبعة المتضمنة في الجزء الأول ثم تحديد المهارات التي استخدموها وذلك من بين ٤٠ مهارة محددة لهم ، أما الجزء الثالث فيحاول تحديد الطرق والمهارات الأخرى التي يمكن أن يكون الأفراد قد استخدموها . وقد تم تنقيح هذا المقياس باستخدامه مع عدة عينات من طلاب الجامعة وخريجيها والجنود والمهنيين، وقد اشارت النتائج النهائية إلى أن المتعلمين الأكثر نجاحا والذين قضوا أطول مدة بالمدارس يستخدمون استراتيجيات تتعلق بمحاولة الفهم بدلاً من الحفظ الأصم .

قام وينستين (١٩٧٨، ٥٠:٥٣) بدراسة استطلاعية لمعرفة مهارات التعلم لدى عينة كبيرة من طلاب المدارس والجامعات والمجندين ، وطبق عليهم استبيانا خاصا بهذه المهارات بهدف تحديد المتغيرات التي يمكن دراستها مستقبلا فيما يتعلق بالمهارات الأكثر استخداما ، وأوضحت النتائج أن المتعلمين الأكثر نجاحا والذين قضوا سنوات أكثر من التعليم يفضلون استخدام استراتيجيات تعتمد على الفهم والمعنى ولايلجأون إلى الحفظ الأصم أو السطحي . وأتضح أن المجندين الذين لم يلتحقوا بالتعليم الثانوي وكذلك الحاصلين على شهادات متوسطة يميلون إلى التكرار الأصم، بينما يفضل طلاب الجامعة استخدام الاستراتيجيات التي تعتمد على المعنى والفهم.

وقام وينستين وزيمرمان وبالمر Weinstein & Zimmerman , Palmer (١٩٨٥) بدراسة لمهارات التعلم لدى طلاب الجامعة في الولايات المتحدة الامريكية بغرض بناء

أداة تساعد المربين والمدربين على تشخيص نقاط القوة والضعف في استراتيجيات التعلم التي يتبعها التلاميذ حتى يتمكنوا من تقديم برامج تدريب علاجية لكل فرد ، وبعد أن قاموا بمسح شامل لكل الأدوات المنشورة وبعض الأدوات غير المنشورة في هذا المجال ، توصلوا إلى ست نتائج توضح قصور المقاييس الموجودة فعلا ، وقاموا بوضع مجموعة كبيرة من العبارات تتلافى عيوب المقاييس السابقة ، وبعد اجراء الدراسات الاستطلاعية باستخدام هذه المقاييس بغرض حساب الخصائص السيكومترية لها وحذف العبارات غير المناسبة ، تم الابقاء على ٨٨ عبارة تقيس عشرة ابعاد فرعية هي : الجدولة ، القلق ، التركيز ، مهارات الاختبار ، الدافعية ، واختيار الافكار الأساسية، الاتجاه نحو التعلم ، معالجة المعلومات ، معينات التعلم ، الاختبار الذاتي.

واجرى فوستر ونيلسون ولينج Foster, Nelson, Leung (١٩٨٥) دراسة لمهارات التعلم لدى طلاب الجامعة فى احدى مقاطعات كندا بغرض اختبار العلاقة بين هذه المهارات ومتغيرات الدافعية للتعلم والابتكار ، ولذلك تم استخدام المقياس الدولي لمهارات الاستذكار International Study Skill Inventory (ISSI) الذي وضعه ساكاموتوSakamoto لقياس مهارات التعلم والدافعية والابتكار بعد ادخال بعض التعديلات اللغوية كي يناسب المجتمع الكندي في تلك المقاطعة ، ثم طبق المقياس على ١٧٧ طالبا وطالبه ، ثم اجرى التحليل العاملي للعبارات باستخدام طريقة المكونات الأساسية واسلوب الفاريماكس في التدوير ، كما اجريت بعض التحليلات الارتباطية والتمييزية باستخدام الدرجات العاملية لمعرفة العلاقات والفروق ، واوضح التحليل العاملي لمقياس مهارات التعلم وجود أربعة عوامل هي : وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات ، البحث المثابر عن المعلومات ، الانتباه المعرفي للنقاط الهامة ، التنظيم السطحي ، واتضح أيضا وجود أربعة عوامل في مقياس دافعية

التعلم وهي : حب الاستطلاع ، المثابرة ، التنظيم والجدولة ، القيادة الجماعية، وبعد ذلك تم حساب العلاقة بين هذه المتغيرات والتحصيل الأكاديمي .

وقام ساكاموتو وماتسودا وموتا Sakamoto, Matsuda & Muta (١٩٨٥) بدراسة لمهارات التعلم والاستذكار لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين من عدة دول هي : البرازيل (ن = ٣٨١) ، كندا (ن = ١٧٧) ، الصين (ن = ١٥٥) ، ألمانيا (ن = ٢٤٠) ، ايرلندا (ن = ١٦٤) ، بريطانيا (ن = ١٩٥) ، الولايات المتحدة الامريكية (ن = ١٤٧ ، ٢٥٥) ، فنزويلا (ن = ٣٠٠ ، ١٠٠)، واليابان (ن = ٩٦١) ،وكان الهدف اختبار صحة فرض ينص على أن الطلاب منخفضي الأداء الأكاديمي والدافعية والابتكارية يمكن تحسين مستواهم عن طريق اكتساب مهارات التعلم التي تشبه مهارات الطلاب ذوى المستويات المرتفعة في الاداء الأكاديمي . لذلك تم تطبيق ثلاثة استبيانات يقيس كل منها احد هذه المتغيرات (مهارات التعلم ، دافعية التعلم، الابتكارية) على العينات السابقة وعند اجراء التحليل العاملي لدرجات كل استبيان على حده ، اتضح وجود أربعة عوامل لمهارات التعلم أسموها : مهارات سلوكية ، مهارات معرفية ، مهارات بصرية ، مهارات بحثية . كما ظهرت أبعة عوامل في دافعية التعلم وهي : التحدي ، المبادأة ، التخطيط ، المثابرة النشطة . كما اتضح وجود ارتباط قوي بين مهارات التعلم المعرفية والبصرية وعوامل دافعية التعلم ، كما كانت هناك علاقة قوية بين المهارات المعرفية للتعلم وعوامل الابتكارية ، بالرغم من أن مهارات التعلم بصفة عامة لم يكن لها ارتباط قوي بالتحصيل الأكاديمي .

ولعل المستقرىء للدراسات التي سبق عرضها يتضح له عدة نقاط هامة ولعل أهمها :

١- أن الطلاب الذين يتقنون استراتيجيات ومهارات تعلم وعادات استذكار جيدة يكونون متفوقين في دراستهم إلا أن ذلك يعتمد إلى حد كبير على مستوى دافعيتهم وذكائهم .

٢- أن هناك تنوعاً كبيراً في مهارات التعلم التي تسهم اسهامات متباينة في التحصيل الأكاديمي ، وأن دراسة واحدة لم تتناول كل أو معظم هذه المهارات التي ظهرت في أدبيات التراث السيكولوجي ، ويتضح هذا التعدد من تلك المقاييس المتنوعة التي استخدمتها تلك الدراسات وأن كان أكثرها استخداما هو المقياس الذي اعده هولتزمان وبراون والذي ظهر في عدة ترجمات عربية ، وربما يكون ذلك هو ما دعا الباحثين الحاليين إلى بناء مقياس يضم أكبر عدد من المهارات التي تضمنتها معظم هذه المقاييس .

٣- أن هناك اهتماما كبيراً بدراسات مهارات واستراتيجيات التعلم في المرحلة الجامعية التعليمية مما يعكس أهميتها في اتمام عملية التعلم على أفضل وجه ، كما يعكس نقصا لهذه الدراسات في المراحل التعليمية الأخرى .

وإذا كناقد أفردنا الجزء السابق للدراسات الاجنبية ، فإن الباحثين العرب قاموا بعدة دراسات في نفس المجال وبنفس الاسلوب تقريبا وتوصلوا إلى نتائج مشابهة إلى حد كبير ، فقد اجرت نسرين العمر (١٩٧١) دراسة للعوامل التي تؤثر في سير الدراسة ، ومن بين تلك العوامل العادات الدراسية لطلبة جامعة بغداد ، ومن بين هذه العادات : تلقي المحاضرات ، استعمال المكتبة ، إعداد الدروس ، التهيئة للامتحانات وغيرها ، وقارنت النتائج التي توصلت إليها مع النتائج التي توصل إليها موفق الحمداني في بحث مشابه اجراه على طلبة جامعة الخرطوم (١٩٦٦) ، وكانت عينة دراستها ٦٤١ من طلبة جامعة بغداد واستخدمت الباحثة الاستبيان الذي استخدمه

موفق الحمداني بعد اجراء بعض التعديلات ، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها أن نسبة كبيرة من العينة يجدون صعوبة في كيفية تدوين الملاحظات اثناء المحاضرات ، وكانت هذه النسبة منخفضة عما كان في جامعة الخرطوم ، واتضح أن أغلبية طلبة جامعة بغداد لايترددون على المكتبة وانهم غير قادرين على استعمال نظامها، كما أن نسبة كبيرة من العينة يدخلون الامتحانات دون أن يكملوا المراجعات المطلوبة.

وقام عبد الرحمن عيسوى (١٩٧٤) بدراسة طبق فيها استمارة من إعداده على عينة من طلبة جامعة الاسكندرية قوامها ٣٠ طالبا وطالبه واوضحت النتائج أن ٢٥٪ من العينة يبدأون بالاهتمام باستذكار دروسهم من أول العام ، وأن نسبة كبيرة منهم لايعرفون عادات واساليب الاستذكار السليمة ، وكان لذلك اثره السالب في تحصيلهم الأكاديمي .

وفي دراسة جابر عبد الحميد جابر (١٩٨١) قام بمقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة حيث طبق مقياس العادات والاتجاهات نحو الدراسة (Brown-Holtzman) على ١٤ مجموعة من الطلاب والطالبات القطريات وغير القطريات بالصفوف الثالث الاعدادي والثاني الثانوي العلمي، والثاني الثانوي الأدبي والثالث الثانوي العلمي ، تراوحت اعدادها من ٧-٦٨ وبلغ المجموع الكلي للعينة ٥٥١ منهم ٢٨٧ طالبه (١٦٠ قطرية ، ١٢٧ غير قطرية) ، ٢٦٤ طالبا (٨٣ قطريا ، ١٨١ غير قطري) ، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مدى وجود فروق بين جماعات الطلاب في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة مع تقدمهم في السلم التعليمي ، ومدى وجود فروق بين الجنسين وبين القطريين وغير القطريين واثر هذه العادات والاتجاهات على التحصيل ، واظهرت النتائج أن العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة تنمو مع التقدم في السلم

التعليمي ، كما أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين أو بين القطريين وغير القطريين ، وأن هناك علاقة قوية بين التفوق في التحصيل الدراسي والاتجاهات الدراسية ، فالذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس العادات والاتجاهات نحو الدراسة حصلوا أيضا على درجات عالية في الاختبارات المدرسية .

وتوصل فاروق صادق وصلاح حوطر (١٩٨٢) في دراستهما على عينة مكونة من ٨٠٠ من طلبة المدارس الثانوية العامة والفنية في مصر إلى أنه لاتوجد فروق دالة بين الجنسين في عادات الاستذكار التي قيست بمقياس من إعدادهما ، وكانت هناك فروق دالة بين طلبة المدارس الثانوية وطلبة المدارس الثانوية الفنية .

وقام حمدي حسن (١٩٨٦) بدراسة لبعض العادات والاتجاهات الدراسية لدى بعض أبناء التعليم العام بمصر بهدف معرفة الفروق بين طلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية في المتغيرات التي يقيسها مقياس العادات والاتجاهات الدراسية (بروان وهولتزمان) والعلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات ، وكانت العينة التي طبق عليها هذا المقياس ١١٢ طالبا بالمرحلة الثانوية ، ٨٠ طالبا بالمرحلة الاعدادية ، وأوضحت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق دالة بين طلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية في أي من متغيرات العادات والاتجاهات الدراسية ، بينما أكدت نتائج الارتباط وجود ارتباط دال بين كل متغير من متغيرات العادات والاتجاهات الدراسية وبقية المتغيرات.

واجرت ريتا صادق (١٩٨٦) دراسة عن أثر مقرر لمهارات الاستذكار على أداء طالبات مستجدات بقسم اللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة الملك سعود بالسعودية ، واستخدمت مجموعتين احداهما تجريبية وتتكون من ٤٠ طالبه من طالبات الفرقة الأولى وثانيتهما ضابطة من طالبات الفرقة الثانية والثالثة والرابعة ، وتم تطبيق المقرر

على المجموعة التجريبية بالإضافة إلى استخدام قائمة لمهارات الاستذكار واستبيان عادات الاستذكار ، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة قبل وبعد تدريس المقرر لدى المجموعة التجريبية في المقاييس المستخدمة ، كما كانت الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة لصالح المجموعة الأولى .

كما اجرت ريتا صادق (١٩٨٧) دراسة أخرى على عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية عددها ٤٨٠ طالبا لمعرفة العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي ، استخدمت فيها عدة مقاييس ، منها مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ، وأوضحت النتائج أن عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة تؤثر في التحصيل الاكاديمي رغم عدم قدرتها على التنبؤ به بصورة دالة .

اجرت سناء محمد سليمان ثلاث دراسات تناولت فيها عادات الاستذكار ومهاراته، وكانت الدراسة الأولى عن عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي لدى عينة من طلاب المدرسة الثانوية العامة (١٩٨٨) ، وكانت الدراسة الثانية عن العلاقة بين عادات الاستذكار ومهاراته وبعض العوامل الشخصية والاجتماعية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية (١٩٨٨) ، أما الدراسة الثالثة فكانت عن عادات الاستذكار ومهاراته لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في علاقته ببعض العوامل الشخصية والاجتماعية (١٩٨٨) ، واتضح من هذه الدراسات أن عادات الاستذكار ومهاراته ذات صلة وثيقة بالتفوق الدراسي ، وأن كلا الجنسين من تلاميذ المدرسة الابتدائية والاعدادية والثانوية في حاجة إلى معرفة العادات والمهارات السليمة في الاستذكار وأن لديهم الرغبة في ذلك ، وانهم يوافقون على حضور دروس عملية أو برامج لتعليمهم طرق الاستذكار الجيد، كما يحبون أن يحدثهم مدرسوهم عن هذه العادات والمهارات (سناء محمد سليمان ، ١٩٨٩، ٢٥-٤٠).

كما قامت سناء محمد سليمان بدراسة رابعة (١٩٨٩) بهدف تنمية عادات الاستذكار ومهاراته وتعديل العادات غير الجيدة لدى بعض تلاميذ الصف السادس بالمدرسة الابتدائية باسلوب الارشاد الجمعي ، وحاولت الباحثة التحقق من صحة الفروض الآتية :

١- يؤثر برنامج عادات الاستذكار ومهاراته المستخدم في اداء التلاميذ والتلميذات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس عادات الاستذكار ومهاراته .
٢- يؤدي البرنامج المستخدم مع المجموعة التجريبية إلى اداء أفضل على مقياس عادات الاستذكار ومهاراته إذا قورن باداء المجموعة الضابطة .
٣- توجد فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في عادات الاستذكار ومهاراته قبل البرنامج الارشادي وبعد تطبيق البرنامج .
٤- لايختلف تأثير البرنامج الارشادي المستخدم على كل من الذكور والإناث من المجموعة التجريبية .
٥- يؤدي البرنامج الارشادي المستخدم إلى تحسين التحصيل المدرسي لدى المجموعة الضابطة .

وقامت بإعداد برنامج لتنمية عادات الاستذكار حول عدة محاور تتعلق بتنظيم وقت الاستذكار ، شروط مكان الاستذكار ، كيفية الاستعداد للدرس الجديد والاستماع إليه ، طريقة الاستذكار ، كيفية الاستعداد للامتحان ، وقسمت العينة وهي من تلاميذ الصف السادس الابتدائي إلى مجموعتين : التجريبية وعددها ١٤ تلميذا وتلميذة ، والضابطة وعددها تسعة تلاميذ وتلميذات ، وبالإضافة إلى البرنامج استخدمت الباحثة اختباراً لعادات الاستذكار وآخر للذكاء اللفظي واستمارة للمستوى الاجتماعي الثقافي . وأوضحت النتائج صحة الفرض الأول حيث كانت هناك فروق

دالة بين درجات المجموعة التجريبية في مقياس عادات الاستذكار ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج ، بينما لم تتأكد صحة الفرضين الثاني والثالث بينما تأكدت صحة الفرضين الرابع والخامس .

وفي دراسة لطفي فطيم (١٩٨٩) للعلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية طبق مقياس براون وهولتزمان لعادات واتجاهات الاستذكار على عينة مكونة من ٩٠ طالبا وطالبة تتراوح اعمارهم من ١٩-٢٣ عاما بهدف معرفة العلاقة بين هذه العادات والاتجاهات من ناحية والتحصيل الاكاديمي ، واتضح وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل الاكاديمي وكل من متغيرات مقياس عادات واتجاهات الاستذكار ، كما كانت هناك فروق بين الجنسين في متغيرات تجنب التسويف واساليب العمل وعادات الاستذكار والتوجه الدراسي لصالح الطالبات بينما كانت الفروق في باقي المتغيرات بين الجنسين غير دالة ، وقام باستعراض عدة دراسات منها دراسة روسوم وشينك Rossom & Shenck (١٩٨٤) عن العلاقة بين مفهوم التعلم ومهارات الاستذكار ونواتجه . واوضحت النتائج أن اسلوب الاستذكار الذي يتبعه الطالب يرتبط بمفهومه للتعلم وكذلك بنوعية ناتج التعلم، كما اشار إلى دراسة واتكنز وزملاته Watkins et al. (١٩٨٦) التي عالجت اساليب الاستذكار في دول العالم الثالث حيث أوضحوا أن هذه الدراسات تعاني من مشكلتين هما :نقص الدراسات الطولية التي توضح مدى الاتساق في عادات الاستذكار على مر الزمن ، وندرة الدراسات التي اجريت في هذه الدول رغم حاجتهم الملحه إليها نظرا لأهمية التعلم وزيادة الاقبال عليه في هذه الدول ، ولذلك اجرى هؤلاء الباحثون دراسة طولية في الفليبين لبحث اساليب الاستذكار باستخدام مقياس خاص على عينة مكونة من ٤٤٥ طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية واعيد تطبيق الاختبار

بعد ستة شهور من التطبيق الأول على نفس العينة واتضح إنها أصبحت أكثر استخداما للأساليب الأهم مع التقليل من الإعتماد على الأساليب أو المهارات الأقل أهمية كالإستظهار والتعجل في الوصول إلى النتائج دون تبصر (لطفي فطيم، ١٩٨٩، ١١٩-١٢٠).

ويذكر يوسف أبو حميدان (١٩٩١، ٥-٦) عدة دراسات منها دراسة المصري (١٩٨٧) التي تناولت مهارات التعلم ودافعية التحصيل لدى عينة من طلاب الجامعة الذين كانوا منتظمين في برنامج خاص عن التعلم من اجل التعلم ، حيث اشارت الدراسة إلى أن من بين حوالي ١٨ ألف طالب مسجلين باحدى الجامعات الأمريكية كان حوالي ألف طالب تحت الأنذار ، و٨٣ طالبا قيد البحث ، و٥٤١ طالبا قد تم فصلهم من الجامعة ، وأوضحت الدراسة أن أسباب ذلك تتلخص فيما يلي :

١- افتقار الطلاب إلى مهارات تنظيم الوقت ، حيث لايخصص الطلاب وقتاً كافياً لأداء الواجبات ، بل إنهم يؤخرون القيام بأداء هذه الواجبات إلى آخر فرصة ، مما يؤثر على جودة ذلك العمل الأكاديمي .
٢- عدم وجود مهارات دراسية لدى هؤلاء الطلاب ، مثل : طرق القراءة ، طرق تدوين الملاحظات أثناء شرح الدرس ، طرق الاستعداد للامتحانات ، طرق تنظيم وإدارة الوقت .
٣- عدم وجود حصيلة علمية كافية قبل دخول الجامعة ، مثل الإعداد في الرياضيات واللغة .

وبعد ذلك قامت المصري بتدريس الطلاب مهارات التعلم والاستذكار ضمن برنامج خاص وإعطاء علامات تشجيعية على ذلك من خلال الاتفاقيات التي تعقدها مع الطلاب، وقد وجدت أن متوسط تحصيل الطلاب قد وصل إلى ٩٥٪ عندما درست

لهم المهارات الدراسية للتعلم ومع وجود حوافز (علامات تشجيعية) ، إلا أن نسبة الأداء هبطت إلى ٣٨٪ عندما سحبت الحوافز ، وارتفعت إلى ٩٨٪ عندما أعطت الحوافز مرة أخرى .

ويقول أبو حميدان (١٩٨٦) في دراسة أجراها على بعض الطلاب ممن يعانون من مشكلة تنظيم الوقت التي من شأنها أن تؤثر على نسبة إكمال الواجبات الأكاديمية: إن تعليم الطلاب تنظيم الوقت وإدارة المهارات يزيد من انتاجهم والمامهم بالمواد الأكاديمية المقررة عليهم .

وفي التجربة التي اجراها يوسف أبو حميدان (١٩٩١) في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالمملكة العربية السعودية حاول ايجاد حل لمشكلة نقص مهارات التعلم وتنظيم الوقت لدى طلاب الجامعة وذلك عن طريق تصميم مادة دراسية تحتوى على هذه المهارات لتعليمها للطلاب ، وتتكون هذه المادة من عدة اجزاء هي :

الملف العام : وهو ملف كبير ينظم فيه الطالب مايتعلق بالمادة تحت متابعة المعلم، وتخصص علامة في كل مرة لذلك ، ويحتوى هذا الملف على فواصل ، ويخصص كل جزء من أجزاء الملف لمادة من المواد الدراسية التي يأخذها الطالب في ذلك الفصل ، ثم ينقسم كل جزء بحيث يحتوى على مكونات كل مادة على حدة .

الاتفاقيات : وهي عبارة عن تعاقد بين المعلم والمتعلم للعمل الذي يجب عليه عمله حيث يقوم الطالب بتسمية المواد التي يأخذها في ذلك الفصل وفي لقاء اسبوعي مدته (نصف ساعة) مع المدرس يحدد الطالب ماسوف يقوم بعمله في هذه المادة والمواد الأخرى ، وتحدد لهذه الاتفاقية علامة عالية في كل المادة ، ويأخذ الطالب العلامة بناء على ماقدمه من براهين وأدلة مكتوبة تشير إلى إتمامه للعمل الذي تم الاتفاق عليه .

الاختبارات : وهي مجموعة من الأسئلة توضع على أشكال مختلفة ، وذلك لمعرفة مقدار تمكن الطالب من الأجزاء التي درسها ويختلف عدد الاختبارات من فصل لآخر .

التمارين : وهي عبارة عن واجبات يقوم الطلاب بعملها أسبوعياً وتسليمها للمعلم ، وهذه التمارين تكون في الغالب تطبيقات لما تعلمه الطالب .

فنيات التعلم : يقوم الطالب في هذه المادة بتعلم العديد من المهارات التي تسمى فنيات التعلم، وللتأكد من أن الطالب قد اتقن هذه المهارات فعليه استعمالها وإثبات ذلك ، ومن فنيات التعلم التي يتعلمها الطالب طرق القراءة المختلفة ، وطرق التلخيص ، وطرق التظليل على الكتاب ، وطرق تنظيم الوقت ، وعمل خرائط المعلومات ، لذلك فقد خصصت علامة عالية لهذا الجزء .

المقالات : يطلب من الطلاب في هذه المادة كتابة مقال عن أهم المشاكل التي تواجه الطلاب في مرحلة الجامعة من خلال خبراته الشخصية ، وهنا لابد للطالب أن يذكر أسباب تدهور الأداء الأكاديمي ، وعلى الطالب أن يقترح طرق العلاج التي يعتقد أنها مناسبة لحل المشاكل الدراسية ، ثم يطلب من الطالب اختيار موضوع معين لمقالة أخرى حيث يقوم بكتابة البحث بشكل علمي وموثق ، وعليه بعد ذلك أن يقوم بإلقاء البحث أمام الطلاب مستعملا وسائل الايضاح اللازمة .

إدارة الوقت : يطلب من الطلاب هنا عمل جدول مسبق للنشاطات المختلفة الدراسية والاجتماعية التي يودون القيام بها خلال الأسبوع . فمثلا : يقوم الطالب بتحضير جدول خاص كل يوم جمعة ويدون به ماينوي القيام به للأسبوع اللاحق . وبدءً من يوم السبت يقوم بمتابعة نشاطه الشخصي والقيام بما خطط له مسبقاً ، وعندما

يحدث أي تغيير على تلك الخطط بغض النظر عن السبب ، يقوم الطالب بشطب ما خطط له بالقلم الأحمر وكتابة ما عمله بالفعل ، ويحدد ما لم يقم بعمله بوضع علامة عليه بالجدول .

النشاط الدراسي : عبارة عن جدول يسجل فيه الطالب ما قام به فعلاً من دراسة لكل مادة يومياً حتى نهاية الأسبوع ، ويقوم بنفس العمل لباقي المواد ، وبذلك يستطيع أن يعرف كم ساعة درس فعلاً ، ولأي مادة يحتاج إلى ساعات دراسية أكثر .

الإلقاء : كثيراً ما يخسر هؤلاء الطلاب درجات في المواد الأخرى نتيجة خوفهم من التحدث أمام الغير ، وإلقاء أبحاثهم التي يقومون بها كمتطلب لتلك المادة، في هذه المادة يقوم المعلم بتشجيعهم على التحدث أمام الصف .

وبعد مقابلة الطلاب الذين درسوا هذه المادة وجمع المعلومات اللازمة عنهم وجد أن نسب غياب هؤلاء الطلاب قلت بشكل ملحوظ في هذه المادة والمواد الأخرى ، وارتفع معدل اكمالهم لواجباتهم الدراسية ، وانخفضت نسبة الانسحاب من المواد التي سجلوا فيها ، كما ارتفع المعدل الأكاديمي لبعض هؤلاء الطلاب .

واجرى أحمد عبد اللطيف (١٩٩٢) دراسة عن قلق الاختبار وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل لدى عينة من طلاب جامعة البحرين، واستخدم الباحث عدة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة منها مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة الذي ترجمه جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ مع عينة قوامها ١٠٠ طالب وطالبه بجامعة البحرين ، وفي تعقيبه على الدراسات السابقة التي عرضها اشار إلى وجود اتساق بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين قلق الاختبار وعادات الاستذكار وهي تشير إلى أن

عادات ومهارات الاستذكار الجيدة تؤدي إلى خفض قلق الاختبار ، واوضحت النتائج بشكل عام وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعى ومنخفضي قلق الاختبار والاتجاهات لصالح منخفضي القلق ، كما كان لاحد أبعاد مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة (طرق العمل) قدرة على التنبؤ بقلق الاختبار وكان معامل الانحدار سالبا (-٦١ر٠، -٤٢ر٠) في بعدين من أبعاد مقياس القلق المستخدم ، وهو يدل على العلاقة السلبية بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة من ناحية والقلق من ناحية اخرى ، وكانت العلاقة بين التحصيل الدراسي والقلق سالبة أيضا ، وهذا يعنى أنه كلما تحسنت عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة انخفض قلق الاختبار ، ورغم أن الباحث لم يحسب العلاقة بين عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة من ناحية والتحصيل الأكاديمي من ناحية أخرى ، إلا أن هذه النتائج تشير إلى أن العلاقة بينهما علاقة موجبة فكلما تحسنت عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ارتفع معدل التحصيل الأكاديمي .

وباستعراض الدراسات التي اجريت في المنطقة العربية يتضح مايلي :

-- تعدد الدراسات التي تناولت مهارات وعادات الاستذكار والتعلم كما تنوعت المتغيرات التي حاولت الدراسات ايجاد علاقتها بتلك المهارات والعادات (القلق، التذكر ، الرضا عن الدراسة ، الاتجاه نحو الدراسة ، التحصيل الأكاديمي)، إلا أن التحصيل الدراسي كان هو القاسم المشترك في كل هذه الدراسات ولم يكن متغير دافعية التعلم ضمن هذه المتغيرات التي تناولها الباحثون بالدراسة.

-- أن أغلب هذه الدراسات إجريت على طلاب المرحلة الجامعية(نسرين العمر ١٩٧١، عبد الرحمن عيسوى ١٩٧٤، ريتا صادق ١٩٨٦، ١٩٨٧، المصري ١٩٨٧، لطفي فطيم ١٩٨٩، أبو حميدان ١٩٩١، احمد عبد اللطيف ١٩٩٢)

وهذا هو نفس ماحدث بالنسبة للدراسات الأجنبية ، بينما توجد دراستان فقط اجريتا مع طلبة المرحلة الاعدادية والثانوية (جابر عبدالحميد ١٩٨١، حمدي حسن ١٩٨٦) مما يوضح اهتماماً زائداً بالمرحلة الجامعية وتقصيراً واضحاً نحو مراحل التعليم العام ، وخاصة المرحلة الاعدادية التي يمكن البدء خلالها في تدريب المتعلمين على مهارات وعادات جيدة للاستذكار والتعلم ليبدأوا حياتهم وهم يعرفون كيف يتعلمون ، وفي رأينا أن هذه المرحلة هي أنسب المراحل لاجراء برامج لتحقيق أتقان التلاميذ لمهارات الاستذكار والتعلم .

-- أن أكثر هذه الدراسات استخدم مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة الذي اعده هولتزمان وبراون وترجمه جابر عبد الحميد وسليمان الخضري أو باحثين آخرين ، ويركز هذا المقياس على العادات والاتجاهات أكثر من تركيزه على بالمهارات التي يمكن أن تتناسق معا لتكون استراتيجيات تعلم ، ومن ثم حاول الباحثان الحاليان بناء مقياس لمهارات وعادات التعلم والاستذكار يكون اوسع نطاقا من المقاييس التي استخدمت من قبل في أي دراسة من الدراسات التي سبق عرضها اضافة إلى مقياس آخر لدافعية التعلم .

-- ومن ناحية أخرى ، فإنه بما أن الفرص التعليمية التي تتيحها المدارس والجامعات تتمثل غالبا في المحاضرات التقليدية والمحاضرات التي تتخللها المناقشات أو المناقشات فقط أو الحلقات العلمية أو المعامل أو المقالات والبحوث ، كان من الضروري أن يتقن المتعلم مهارات أساسية تساعده على الإفادة من هذه الفرص التربوية التي تكلف المجتمع الكثير . ومن ثم فإن معرفة هذه المهارات وتعليمها للتلاميذ قد يسهم اسهاماً كبيراً في تحسين عمليات التعلم .

وعلى ذلك ، فإن البحث الحالي يسعى للإجابة على عدة تساؤلات هي :

١ - ماهي مهارات التعلم الأساسية التي تسهم بشكل واضح في التحصيل الجيد ؟

٢ - هل تؤدي الاختلافات في مهارات التعلم إلى فروق في التحصيل الأكاديمي؟

٣ - هل هناك علاقة بين مهارات التعلم ودافعية التعلم ؟

٤ - هل يمكن أن تعوض مهارات التعلم أو بعضها انخفاض القدرة العقلية أو بعبارة أخرى، هل توجد فروق في التحصيل الأكاديمي بين مجموعة مرتفعي الذكاء ومنخفضي مهارات التعلم ومجموعة منخفضي الذكاء ومرتفعي مهارات التعلم ؟ وهل للتفاعل بين المهارات والدافعية والذكاء تأثير قوى على التحصيل الأكاديمي ؟

أن الإجابة على هذه التساؤلات تمثل خطوة أولى في سبيل تحسين مهارات التعلم عند التلاميذ . فالكشف عن المهارات ذات الصلة القوية بالتحصيل الأكاديمي بصفة عامة ، وبكل مادة دراسية على حدة ، يمكنا من إعداد برامج خاصة لتدريب التلاميذ على هذه المهارات ، أو بعبارة أخرى يمكنا من " تعليم التلاميذ كيف يتعلمون" . فالهدف هو تحقيق نموذج من المتعلم النشط الذي يتحكم في مصيره والذي يتعلم عن طريق الاستخدام الفعال لمهارات التعلم السليمة .

فروض الدراسة :

في ضوء الدراسات السابقة ومشكلة الدراسة الحالية يمكن صياغة الفروض الآتية :

١ - ترتبط مهارات التعلم والاستذكار كما قيست بالمقياس المستخدم في هذه الدراسة ارتباطات موجبة ودالة إحصائيا بالتحصيل الأكاديمي .

٢ - توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار في التحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة الأولى .

٣ - توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مكونات دافعية التعلم والتحصيل الأكاديمي .

٤ - توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية في التحصيل الأكاديمي .

٥ - توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مكونات دافعية التعلم ومهارات التعلم والاستذكار .

٦ - توجد آثار دالة إحصائيا للتفاعلات بين المتغيرات المستقلة وهي مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم والذكاء في تأثيرها على المتغير التابع وهو التحصيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى :

١ - أن التوجه الحالي في الفكر التربوي والنفسي ألا نركز جل اهتمامنا على المادة التي نعلمها لأبنائنا ولا على طريقة تعليمنا لهم اياها وحسب، وانما يجب أن نهتم بتعليمهم كيف يتعلمون عن طريق اكسابهم مهارات وعادات جيدة تساعدهم على أن يتعلموا بانفسهم دون حاجة إلى معلم ، ذلك إن مهارات التعلم الجيدة يمكن أن تقتصد كثيراً من وقت وجهد المتعلمين وتجعلهم يشبون مستقلين ، ولذلك فإن معرفة مهارات التعلم والاستذكار التي يمكن أن ترتبط بالتحصيل الأكاديمي وتؤثر فيه تبرز أهمية هذه الدراسة .

٢ - أن معرفة أي من مهارات التعلم والاستذكار أكثر تأثيراً في التحصيل الأكاديمي ، وذلك في ضوء الدافعية والذكاء وهما من المتغيرات ذات التأثير

القوي في التحصيل ، يمكن المهتمين من وضع برامج لتدريب التلاميذ على هذه المهارات حتى يمكن في بعض الحالات محاولة تعويض النقص في نسبة الذكاء.

٣ - أن التحصيل الأكاديمي اصبح اليوم هو الشغل الشاغل لكل ذى علاقة بالتعليم في كافة مراحله سواء كانوا أولياء الأمور أو التلاميذ أو المعلمين أو القيادات التربوية أو المنظرين التربويين أو الباحثين ، فالتحصيل الأكاديمي أصبح اليوم هو المحور الأساسي للمستقبل العملي والاجتماعي لكل من ينخرط في سلك التعليم ، فالقبول في المدارس والجامعات يعتمد على معدلات التحصيل الأكاديمي ، وفي النهاية فإن نوع العمل الذي يمارسه الفرد يعتمد على نوع الكلية والقسم الذي تخرج منه وربما على معدل تخرجه أيضا ، ومن ثم فإن دراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في التحصيل الأكاديمي تكتسب أهميتها من أهمية التحصيل الأكاديمي ذاته .

الاطـــار النظـــري

أولا -- مهارات واستراتيجيات التعلم والاستذكار ومشكلة قياسها.

ثانيا -- نماذج لأدلة تنمية مهارات التعلم والاستذكار.

أولا — مهارات واستراتيجيات التعلم والاستذكار ومشكلة قياسها

(أ) المهارة والاستراتيجية .

لقد شهد عقد الثمانينيات موجة من الاهتمام بما يسمى " تعلم طرق التعلم " Learning -to-Learn وشمل هذا الاهتمام جوانب نفسية متنوعة مثل مهارات واستراتيجيات التعلم والدافعية، وقد اجريت عدة دراسات في هذا المجال مثل :

(Kiewra 1988, Pintrich 1989, Paris et al. 1983,1984, McCombs 1988,Kirby 1988, Weinstein & Mayer 1985, Shrager & Mayer 1989 , Schmeck 1983, 1988, Weinstien & Palmer 1990, Weinstein et al.1988,Weinstein & Underwood 1985, Zimmerman & Shunk 1989, Weinstin & Meyer,1991)

وقد أوضحت هذه الدراسات أن آثار كل من التعلم الذاتي والأنشطة التعليمية التي يوجهها المعلم تعتمد - فيما تعتمد عليه - على مايعرفه المتعلم ، مثل المعلومات السابقة لديه عن الموضوعات ذات الصلة وعلى مايفكر فيه قبل واثناء وبعد أنشطة التعلم ، وعلى دافعيته وحالته الانفعالية. وقد شهدت البحوث التربوية والنفسية عددا هائلا من الدراسات التي عالجت المؤثرات الخارجية في عملية التعلم مثل طرق التدريس واستراتيجياتها ومتغيرات المناهج والمعلمين والإدارة المدرسية ومناخها وتجهيزاتها ، كما اهتمت بنواتج التعلم المعرفي والمهاري والعاطفي مع التركيز على الناتج الأول ، وعلى العكس من ذلك كان الاهتمام قليلا بمهارات المتعلم واستراتيجياته واسلوبه المعرفي التي يوظفها كي يتعلم . واهتمت الدراسات بما يتعلمه المتعلم أكثر من اهتمامها بكيف يتعلم ، ومن هنا كانت الحاجة شديدة الى البحث في استراتيجيات المتعلم واسلوبه المعرفي والمهارات التي يستخدمها لكي يتعلم بالإضافة إلى دافعيته لهذا التعلم باعتبار انها المحرك والموجه التي بدونها لايتم أي تعلم .

واستراتيجيات التعلم هي السلوك الذي يسهل عملية التعلم بما يزيد من تكامل المعرفة والاسترجاع ، ويشكل هذا السلوك خططا منظمة للعمل لتحقيق هدف ما

(وينستين وماير Weinstein & Mayer ، ١٩٨٥) ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات التسميع والتلخيص والشرح والتصور والإطناب والتخطيط . ولكن ماهي الاستراتيجية وماهي المهارة المعرفية ؟ لقد ظهر مصطلح " استراتيجية Strategy في البداية كمصطلح عسكري يشير إلى اجراء تنفيذ خطة لعملية عسكرية كبيرة ، حيث تسمى الخطوات الأكثر خصوصية في عملية تنفيذ الخطة بالتكتيكات Tactics ، وبصفة عامة فإن مصطلح الاستراتيجية اصبح يشير إلى تنفيذ مجموعة اجراءات (تكتيكات) لتحقيق شيء ما . ومن ثم فإن استراتيجية التعلم هي ترتيب معين من الاجراءات لتحقيق التعلم (سنومان Snowman ، ١٩٨٦) .، ويذكر شمك Schmeck (١٩٨٣) أن الاستراتيجية هي نمط من أنشطة معالجة المعلومات يستخدم للاعداد لاداء اختبار للذاكرة ، بينما يرى بيجز Biggs (١٩٨٨) أن الاستراتيجيات هي طرق لتناول مهام معينة ، وبينما تركز الاستراتيجية على المهمة فإن الاسلوب يتركز في الفرد أي أنه من خصائصه .

إن المتتبع للنظرية النفسية الحديثة والبحوث التي تعالجها يمكن أن يرى أنها تميل إلى تقسيم العمليات المعرفية إلى مجالين يمكن تسميتهما بالاستراتيجيات والمهارات ، وبالرغم من أن التمييز الاساسي بين هذين المصطلحين ليس صعبا إلا أن هناك خلطا بين المصطلحين يظهر بين الحين والآخر ، ويعتمد التمييز بينهما على القول بأن المهارات هي الطرق المعرفية الروتينية لدى الفرد لاداء مهام خاصة ، بينما تعنى الاستراتيجيات وسائل اختيار وتجميع أو اعادة تصميم تلك الطرق المعرفية الروتينية، وتتراوح من مهارات المعرفة knowledge skills البسيطة (مثل التعرف على الارقام) إلى مهارات العمل action Skills كما يتمثل في تحويل مدخل المعلومات للحصول على نتائج محددة كعمليات الجمع مثلا ، والمهارة يمكن أن تكون خاصة مثل جمع (٢+٢=٤) أوعامة (معرفة كيفية اجراء عمليات الجمع) ، ومن ثم فإن المهارات ترتبط أساساً بالقدرات لدرجة أنه يمكن القول بأن القدرات تضع الحدود العليا لنمو

المهارات ، أما الاستراتيجيات فانها تتضمن الاختيار أو صنع القرار ، فالاستراتيجية تشمل مجموعة التكتيكات التي تكون خطة متماسكة لحل مشكلة ما ، والتكتيك هو قرار لاستخدام مهارة معينة ، وتجدر الاشارة أن نطاق المهارة لايسبقه نطاق الاستراتيجية كما أن العكس ليس صحيحا ، كما أنه لاتوجد احداهما دون الأخرى ، أنهما يتفاعلان معا ، فإن الاستراتيجية هي وظيفة لما نراه صالحا لتحقيق اغراضنا ، كما أنها دالة لما نعرفه عن المهمة وعن مهاراتنا أو مايسمى المعلومات فيما وراء المعرفة metacognitive knowledge (كيربي Kirby ، ١٩٨٨، ٢٣٠-٢٣١)، وهذا يشير إلى أن المهارة هي الوسع أو القدرة التي يمكن التعبير عنها سلوكيا في أي وقت لأنه تم إكتسابها من خلال التدريب ، إنها ادواتنا الموجودة معنا دوماً وهي يمكن استخدامها بقصد وبوعى أو بدون وعي أو بطريقة آلية ، بينما تتسم الاستراتيجية بانها تعمل على مستوى الوعى والقصد .

لقد سيطر فكر السلوكيين على الفكر النفسي في مجال التعلم الإنساني لمدة طويلة ، وقد أدى ذلك إلى إبراز أهمية الأحداث الخارجية كمحددات لعملة التعلم ، بيد أنه مع ظهور الاهتمام بدور العمليات التنظيمية ومعالجة المعلومات داخل المتعلم أبرز هذا التوجه الادوار التي يستطيع المتعلم القيام بها لتسهيل عمليتي التعلم والاسترجاع ، واهتمت الدراسات (بوير Bower ،١٩٧٠، بايفيو Baivio ، ١٩٧١) بما يسمى باستراتيجيات تقوية الذاكرة mnemonic Strategies ، واستخدم في ذلك عدة مهام منها التعلم بالترابط Paired-associates وتعلم السلاسل Serial-list ، وتعلم الاستدعاء الحر Free-recall، وقد اوضحت الدراسات التي تناولت" تعلم كيفية التعلم" مثل دراسات :

(Kirby , 1984, Dillon & Schmeck, 1983, Brown et al., 1983 , Anderson, 1985 , Weinstein et al., 1988, Pintrich, 1989, McCombs,1988, Nickerson et al., 1985, Zimmerman & Schunk, 1989)

أن آثار التعلم الذاتي autonomous Learning والأنشطة التعليمية التي يوجهها

المعلم تعتمد على مايعرفه المتعلم من معلومات سابقة عن موضوعات التعلم أو الموضوع ذات الصلة ، وعلى مايفكر فيه هذا المتعلم قبل واثناء وبعد النشاط التعلمي مثل إنماط أنشطة التخطيط والإستراتيجية المستخدمة ، بالإضافة إلى اعتمادها على الإطار الشخصي الذي يوجده المتعلم في النشاط التعلمي مثل مستوى الدافعية أو الحالة الانفعالية ، ولعل مايتصل بالدراسة الراهنة هو مهارات التعلم والاستذكار التي تتضمن عدة عمليات معرفية ومهارات سلوكية تزيد من فاعلية وكفاءة التعلم ، وعلى الرغم من أنه لا يوجد تصنيف علمي واحد لهذه المهارات والاستراتيجيات ، إلا أن ونيستين ومابر Weinstein & Mayer (١٩٨٥) حاولا تقديم مجموعة مبدئية لهذه الإستراتيجيات التي تعكس الوضع الراهن لنتائج البحث في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي وأشارا إلى أن هذا التصنيف قابل للتطور والتغير مع مرور الوقت ، وتتضمن كل إستراتيجية أساليب وعمليات أو مهارات يمكن أن يستخدمها المتعلم في عمليات اكتساب المعلومات وتكاملها واسترجاعها ، وهدفها الرئيسي هو تحسين نتائج التعلم والأداء . ونعرض فيما يلى بعضا من هذه الاستراتيجيات على اساس انها تجمعات لمهارات التعلم الفرعية التي تتناولها الدراسة الراهنة :

١- استراتيجيات التسميع لمهام التعلم الأساسية
Rehearsal Strategies for Basic Learning Tasks :

وتركز هذه الاستراتيجية على التكرار البسيط مثل تكرار اسماء مراحل النمو الإنساني حسب ترتيبها ، أو مواقع حربية تاريخية حسب تاريخ حدوثها ، أو تكرار اسماء ألوان الطيف ، ومن المعروف أن اكتساب المعلومات الأساسية البسيطة ضروري لايجاد قاعدة معلومات موحدة باعتبارها الخطوة الأولى للأنشطة التنظيمية والتكاملية المطلوبة في اتخاذ القرار وحل المشكلات ، فقد اوضح شمك (Schmeck, 1983) أنه حتى التلاميذ مرتفعي الذكاء لايستطيعون أداء معالجة للمعلومات في صورها الأكثر عمقا ما لم يكن لديهم قاعدة من المعلومات ، وقد اظهرت دراسات ريتشت وليزلـــي

Recht & Leslie (١٩٨٨) أهمية معرفة المعلومات السابقة في فهم المادة المقروءة واستدعائها ، وأشارا (ص١٩) إلى أن معرفة المعلومات يعتبر محدداً قويا لكمية المعلومات المستدعاه ونوعيتها ، هذا على الرغم من أن بيركنز وسالومون Perkins & Salomon (١٩٨٩) اوضحا أن هذه المعرفة ضرورية بيد أنها ليست كافية لاكتساب الاستراتيجيات أو الاتقان ، إلا أن المفهوم الجديد لنمو الاتقان يشير إلى أن الحفظ الاصم Rote Learning قد يكون له مكان ضروري في المراحل الأولى لتعلم مجال معين، إلا أن النجاح النهائي يعتمد على ما هو أكثر من مجرد تجميع وتراكم الحقائق المنفصلة إلى حد ما ، فالمهم هو كيفية تنظيم هذه المعلومات والحفاظ عليها والربط بينها والوصول إليها .

٢- استراتيجيات التسميع لمهام التعلم المعقدة .

ويكون الاهتمام هنا أبعد من الحفظ السطحي لاجزاء المعلومات غير المترابطة أو القوائم البسيطة ، وإنما يشمل وضع الخطوط تحت الملاحظات أو اجزاء معينة في النص وتدوين الملاحظات أثناء شرح المعلم ، وبالرغم من أن سلوك تدوين الملاحظات يمكن اعتباره نوعا من التسميع في حالة الاعادة الحرفية لشرح المعلم ، إلا أنه يمكن اعتباره أيضا نوعا من الإسهاب إذا قام المتعلم بتحوير وتحويل الشرح إلى صيغة يكون لها معنى بالنسبة له ، وتكون هذه الإستراتيجيات ذات فاعلية عندما تسمح بإحداث عمليات ذات معنى أكثر مثل الشرح والفهم والتوضيح .

٣- استراتيجيات تنظيم مهام التعلم الاساسية . Organization Strategies

وهي تستخدم لتحويل المعلومات إلى صيغة أخرى يسهل فهمها ، وتعزى فوائد استخدام استراتيجيات التنظيم إلى العمليات المتضمنة في انجاز هذا التحويل ، ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات عمل قوائم لكلمات اللغة الانجليزية طبقا لموقعها في الجملة مثل وضع الأفعال والاسماء معا ، أو تصنيف الاسماء طبقا لأي اساس

كالجنسية أو الدين أو الجنس أو المهن ، وهنا يستخدم المتعلم نظاما أو أساسا معينا لتنظيم عناصر أو معلومات غير مرتبة ، ويلاحظ أن هذه الاستراتيجيات تتطلب دوراً نشطاً من قبل المتعلم ، وقد اوضحت دراسة مير وزملائه Muir et al (١٩٨٩) على تلاميذ المدارس أن استراتيجية التنظيم افضل المتنبئات بالاسترجاع recall لدى التلاميذ ذوى المستوى العقلى فوق المتوسط .

٤- استراتيجيات تنظيم مهام التعلم المعقدة :

وتتضمن تلخيص فصل من كتاب أو تكوين خريطة معرفية للمعلومات أو عمل تنظيم هرمي أي تحديد النقطة الأساسية والنقاط التي تتفرع منها ، أو رسم يوضح العلاقة السببية بين عدة متغيرات .

٥- استراتيجيات مراقبة وتوجيه الفهم :
Comprehension monitoring strategies

تعتبر مراقبة وتوجيه الفهم أحد المعاني المشتقة من مفهوم ماوراء المعرفة metalognition ذلك المصطلح الذي يشير إلى معرفة الفرد بالعمليات المعرفية التي يتقنها وقدرته على التحكم في هذه العمليات من خلال تنظيمها وتنفيذها وتوجيهها وتعديلها طبقا لنتائج التعلم والتغذية المرتدة ، وتتضمن استراتيجيات مراقبة وتوجيه الفهم تحديد أهداف التعلم ، وتحديد مدى تحقيق هذه الأهداف وتعديل هذه الاستراتيجيات طبقا لذلك ، ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات أن يسأل المتعلم نفسه ليتأكد من فهمه للدروس .

٦- الاستراتيجيات الانفعالية Affective Strategies :

تساعد هذه الاستراتيجيات في ايجاد مناخ تعلمي مناسب داخل الفرد والحفاظ عليه ، وهي تهيىء الاطار الذي يمكن أن يحدث فيه التعلم والاستذكار بفاعلية ، وتؤثر كثير من هذه الاستراتيجيات في دافعية واتجاه المتعلم نحو التعلم والاستذكار،

ومن المعروف أن اتجاهات المتعلمين ودافعيتهم نحو التعلم والاستذكار لها تأثير على مثابرتهم خاصة في مواقف التعلم الذاتي مثل اداء الواجبات المدرسية بالمنزل ، فإذا لم يجد الفرد اهتماما بالعمل الذي يؤديه فإنه لن يكون لديه الجهد الكافي لانجازه وخاصة إذا كان صعبا ، فمعرفة الاستراتيجية المطلوبة لانجاز العمل ليست كافية إذا لم يكن لدى الفرد الرغبة في عمل ذلك ، ولقد اوضح الكسندر وجودي Alexander & Judy (١٩٨٨) أن تأثير العوامل الدافعية في اكتساب المعلومات وتطوير واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك يحتاج إلى مزيد من الدراسة ، وأوضح باريس وزملاؤه Paris et al. (١٩٨٤) أن المهارات المعرفية لايمكن تحقيقها بشكل جيد إلا اذا توفرت الارادة الدافعة لذلك ، وتوصل بنتريتش Pintrich (١٩٨٨، ١٩٨٩) في دراستيه للعلاقة بين الدافعية والتنظيم الذاتي Self - regulation لدى تلاميذ المدارس الثانوية وطلاب الجامعة ، وجود علاقة سببية بين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية، ووجود علاقة سببية بين هذين المتغيرين والدافعية الداخلية ، كما أوضحت نتائج هاتين الدراستين أن المهارات المعرفية أهم من العوامل الدافعية في تأثيرها على التحصيل المدرسي .

(ب) قياس مهارات التعلم والاستذكار :

ان مشكلة القياس الجيد لقدرة الأفراد على الافادة مما يدرسون قد برزت في الآونة الأخيرة ، وقد يرجع ذلك إلى سببين أولهما هو الحاجة الملحة لاعداد التلاميذ منخفضي التحصيل للالتحاق بالتعليم العالي ، وثانيهما هو ظهور وتطور نظريات معالجة المعلومات وتطبيقاتها المختلفة ، كما أن تطور برامج التدريب على استراتيجيات التعلم والاهتمام المتزايد بتطبيقات علم النفس المعرفي قد اثار عدة مشكلات تتعلق بقضية القياس حيث أن هناك صعوبة في قياس قوة وضعف الأفراد في معرفة المهارات واستخدامها ، وقد يرجع ذلك إلى التداخل بين هذه القضية وقضية التشخيص اضافة إلى عدم وجود تعريفات محددة للمصطلحات يتفق عليها كل الباحثين والمهتمين .

لقد التحق في الأونة الأخيرة بالمدارس الاعدادية ومابعدها تلاميذ لم يعدوا اعداداً أكاديمياً جيداً ، ومن ثم وجب على المؤسسات التربوية أن تضع برامج خاصة لعلاج مثل هذه العيوب الأكاديمية ، وقد قام بعض الباحثين باعداد بعض هذه البرامج (وينستين واندرود Weinstein & Underwood ، ١٩٨٥) ، إلا أن نجاح تنفيذ وتقويم برامج التدريب الهادفة إلى تعليمهم مهارات واستراتيجيات التعلم ، يتطلب توافر أدوات صادقة لقياس العيوب التي يعاني منها التلاميذ الذين يجب أن تقدم إليهم هذه البرامج ، لأن ذلك يسهم إسهاما إيجابيا في تصميم محتوى تلك البرامج ، وقد اهتمت هذه الأدوات اساساً بمهارات الاستذكار (براون Brown ، ١٩٦٤، براوهن هولتزمان ١٩٦٧) ، كما استخدمت في المدارس الثانوية ومابعدها للتنبؤ بالأداء الأكاديمي المستقبلي أو لإرشاد التلاميذ فيما يتعلق بطرق استذكارهم ، إلا أن تلك الأدوات لم تقدم معلومات محددة يمكن استخدامها لتسهيل تقديم البرامج العلاجية لمن يحتاجها من التلاميذ ، ذلك لانها كانت تركز على تقديم معلومات عن الشروط الجيدة للاستذكار ، إلا أنها لم توضح الطرق والعمليات المعرفية التي يستخدمها التلاميذ.

ولعل هذا التركيز على العوامل المرتبطة بالاستذكار الفعال مع إهمال المتغيرات التي تتصل مباشرة بالنجاح في المدرسة هي التي قللت من أهمية وفائدة مثل هذه الأدوات في وضع خطط علاجية للأفراد أو للجماعات الطلابية التي تحتاج إليها .

وثمة سبب واضح يكمن وراء زيادة الاهتمام في الأونة الأخيرة بمجال قياس مهارات التعلم وهو يرتبط بالبحث الأساسي والتطبيقي في تجهيز المعلومات ، فمع الحاجة إلى إعادة التركيز على كيفية قياس مهارات واستراتيجيات التعلم والإستذكار ظهرت وجهة النظر في مجال علم النفس المعرفي التي تؤكد على أن الإنتباه يجب أن يوجه إلى عمليات التعلم وليس إلى نتائجها ، ويذكر جارنير Garner (١٩٨٧، ١٩٨٨) أن قضية مهارات واستراتيجيات التعلم بإعتبارها تقع في مجال علم النفس

المعرفي تقف دون تقدمها عقبات كئود ، ذلك أن الباحثين في مجال علم النفس المعرفي يركزون على موضوعات تعكس العمليات التي ليس في الإمكان قياسها بطرق مباشرة ، ومن ثم فلابد من تطوير طرق غير مباشرة لقياسها ، ولذلك ظهر من جديد الإهتمام بالصيغ المتنوعة لطرق التقارير الذاتية التي يمكن استخدامها للمساعدة في تجميع بيانات حول الإستراتيجيات غير الواضحة ومن اكثر المهتمين بذلك وينستين وزملاؤه Weinstein et al. (١٩٨٧) وبنتريتش وزملاؤه Pintrich et al. (١٩٩٠).

وبالاضافة إلى صعوبة قياس العمليات المعرفية التي لايمكن ملاحظتها بطرق مباشرة ، فإن هناك مشكلة عدم الاتساق في تعريف استراتيجيات ومهارات التعلم والاستذكار التي تقدمها أدوات قياسها المتوفرة حاليا ، وهي مشكلة تعوق عملية القياس كما أن مهارات الاستذكار أصبحت تستخدم بمعنى يغطى عدد كبيراً من التغيرات ، كما إن الأدوات المستخدمة تتباين في تغطيتها لهذه الموضوعات مما جعل المقارنة صعبة بين مفاهيم مؤلف المقياس ومستخدمه فيما يتعلق بما يقاس ، ولقد حاول وينستين وشتل وبالمير Weinstein , Schutle & Palmer (١٩٨٧) التغلب على كثير من مشكلات أدوات القياس المتاحة عن طريق تطوير مقياس يسمى " قائمة استراتيجيات التعلم والاستذكار Learning and Study Strategies Inventory " (LASSI) لقياس استخدام طلاب الجامعات لهذه الاستراتيجيات وصورة اخرى لطلاب الصفوف ٩ . ١٠ . ١١ . ١٢ في المدارس الامريكية والصورة الأخيرة من اعداد وينستين وبالمير Weinstein & Palmer (١٩٩٠) ، وتعتبر هذه القائمة وسيلة قياس تشخيصية وصفية تركز على السلوك والافكار الواضحة وغير الواضحة التي ترتبط بالتعلم الناجح . وقد صممت هذه القائمة لاستخدامها باعتبار أنها :

١- أداة قياس تشخيصية للمساعدة في التعرف على المجالات التي يمكن أن يستفيد منها الطلاب .

٢- أساس لوضع خطط علاجية واثرائية فردية .

٣- اداة قياس قبلي وبعدي في حالة تنفيذ بعض البرامج أو المقررات التي تركز حول مهارات الاستذكار واستراتيجيات التعلم .

٤- وسيلة تقويم لتقدير درجة النجاح في المقررات والبرامج .

٥- وسيلة ارشادية لبرامج التوجيه الجامعي وبرامج المساعدة على التعلم في مراكز التعلم .

ويذكر وينستين وماير Weinstein & Meyer (١٩٩١) أن هذه القائمة تستخدم الآن لبعض هذه الاغراض في أكثر من ٧٠٠ كلية جامعية في امريكا وفي أكثر من ١٢ دولة أخرى .

ولقد ظهرت هذه القائمة نتيجة لمسح واسع لبرامج ووسائل مهارات التعلم الموجودة بالإضافة إلى أراء واحكام الخبراء في مجال تدريس التلاميذ مهارات التعلم، وكذلك سلسلة من المقابلات والاستبيانات التي طبقت على تلاميذ فيما بعد المرحلة الثانوية اضافة إلى الدراسات السيكومترية ، وتعكس القائمة مجموعة استراتيجيات التعلم التي لخصناها آنفا وهي استراتيجيات التسميع ، واستراتيجيات التنظيم ، استراتيجيات توجيه الفهم ، والاستراتيجيات الانفعالية ، بالإضافة إلى أن القائمة تقيس الاستراتيجيات الخارجية بالنسبة للمتعلم والمحتوى والمهام ، وتساعد هذه المهارات المتعلم في أن يتحكم في بيئة التعلم وأن يتناول المعلومات الجديدة . وتتضمن القائمة ثلاثة مقاييس للاستراتيجيات الانفعالية أولها مقياس الاتجاه نحو المدرسة ، ومقياس الدافعية ومقياس القلق ، بالإضافة إلى مقاييس تنظيم الوقت ، التركيز ، معالجة المعلومات ، الوسائل المعينة ، اختيار الافكار الاساسية ، استراتيجيات الامتحان ، الاختبار الذاتي .

وتمثل " قائمة استراتيجيات التعلم والاستذكار " المشار إليها آنفا المصدر الأساسي في بناء مقياس مهارات التعلم الذي قام الباحثان باعداده لاغراض هذه

الدراسة بالإضافة إلى عدة مقاييس اخرى سيشار إليها عند عرض ادوات الدراسة الحالية .

ثانيا : نماذج لأدلة تنمية مهارات التعلم والاستذكار:

تزخر المكتبة الاجنبية بالعديد من الأدلة التي يمكن استخدامها في التدريب على مهارات واستراتيجيات التعلم والاستذكار ، ومن بين تلك الاعداد الكبيرة من الأدلة يمكن عرض محتويات دليلين على سبيل المثال ، اولهما هو ذلك الدليل الذي وضعته جيلبارت Gilbart (١٩٨٢) تحت عنوان : Pathways ; A Guide to Reading and Study Skills ويتكون الدليل من خمسة اجزاء : يتضمن الجزء الأول تعريفا بالبيئة الجامعية مثل التسهيلات والانشطة الجامعية بالاضافة إلى تقبل الطلاب المساعدات المهنية التي تقدم لهم وضرورة تحليل أسلوب حياتهم والمتغيرات النفسية والجسمية المؤثرة على الطلاب ، التحكم في وقت الاستذكار وتحديد أهداف قصيرة المدى واخرى طويلة المدى ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى الطلاب انفسهم ، وإيجاد أفضل الأماكن التى يجرى فيها الاستذكار والعمل كطالب يريد النجاح .أما الجزء الثاني فإنه يقدم المهارات المعاونة وأول هذه المهارات هي التركيز والتنظيم مع عرض لأسباب ضعف التركيز وسوء التنظيم داخل حجرة الدراسة وفي مكان الاستذكار، والاتجاه العقلي الايجابي ، الاستماع ، تدوين الملاحظات ، حضور الاختبارات، التعلم النشط، وبعد ذلك يعرض عملية بناء ذاكرة أقوى وطرق تحسين هذه الذاكرة ، وتدوين الملاحظات .وفي الجزء الثالث أفرد فصلا كاملا للاستذكار ووضع علامات في متن الكتاب المقرر ، وفصلا لفهم الأفكار الاساسية ، وآخر لتحسين معدل القراءة ، ثم قدم الجزء الرابع تطبيقات في مجالات الدراسات الإنسانية مثل العلوم السلوكية والاجتماعية والعلوم الطبيعية والنصوص الفنية .أما الجزء الخامس فتناول كيفية التعامل مع الاختبارات بكافة أنواعها وكيفية الاستعداد لها .

أما الدليل الأخر فقد قدمه رايجور ووارك Raygor & Wark (١٩٨٥) وهو بعنوان Systems for Sudy كجزء من سلسلة نشرتها شركة McGraw- Hill بعنوان Basic Skills ويتكون هذا الدليل من ١٦ فصلا ويقع في ٢٠٥ صفحات ، وفيما يلي بعض الإرشادات الواردة في هذا الدليل :

١- توجيهات عامة :

-- الجلوس في أقرب مقعد إلى المعلم منذ أول يوم في الدراسة .

-- تدوين كل مايكتبه المعلم على السبورة .

-- في حالة الملل من الدرس يمكن مراجعة الملاحظات التي سبق تدوينها .

-- يجب ايجاد مكان خاص للاستذكار .

-- قبل البدء في العمل يمكن اغماض العينين وأخذ نفس عميق وتركه يخرج ببطء .

-- عند البدء في العمل يجب تحديد الوقت المتوقع استهلاكه في هذا العمل بتدوينه على ورقة .

-- بعد الانتهاء من قراءة كل صفحة يجب التوقف والتفكير فيما تمت قراءته .

-- إذا بدأ الطالب يسرح عليه الوقوف وابعاد نظره عن الكتاب .

-- يكافيء الطالب نفسه من حين إلى آخر كلما انجز شيئا .

-- عند البدء في الامتحان يجب أن يبدأ الطالب بالأسئلة السهلة .

-- في اختبارات المقال يجب أن حدد النقاط الأساسية ويكتب نبذه عن كل نقطة.

-- في اختبارات المقال يجب أن حافظ على نظافة ونظام دفتر الإجابة .

٢- توجيهات خاصة بالاستماع وتدوين الملاحظات :

-- لاتحاول أن تكتب كل كلمة يقولها المعلم ، وانما يحاول الايجاز .

-- ضع علامات مميزة على النقاط الهامة التي يعتقد أنها يمكن أن ترد في الاختبار .

-- اجعل لكل مادة دفترا خاصا بها .

-- إذا تركت نقطة لم تستطع كتابتها اترك لها مسافة ثم اكتبها في أقرب فرصة .

-- تذكر أن أهم النقاط تأتي في آخر الدرس كما أن آخر الدروس عادة يكون بها النقاط الهامة .

-- راجع ماكتبت عقب كل درس .

٣- توجيهات خاصة بجدولة الوقت :

-- لاتضع اهدافا صعبة التحقيق في البداية .

-- ابدأ الاستذكار عقب الانتهاء من الدروس ولاتترك الوقت يمر دون إنجاز .

-- لاحظ ضرورة وجود فترات راحة ويجب ألا يزيد وقت العمل بشكل متصل عن ساعتين .

-- إذا حدث ما يعطلك حاول التعويض في أقرب وقت .

-- استذكر بانتظام في نفس المكان ونفس الوقت .

٤- توجيهات خاصة بالتركيز :

-- جهز مكانا بالدراسة فقط .

-- عند البدء في السرحان ، انظر بعيدا عن الكتاب .

-- حدد موعداً معينا للدراسة .

-- لاتبدأ في انجاز عمل متأخر عليك قبل أن تبدأ في الدراسة .

-- حدد اهدافا قريبة .

-- جهز سجلا تدون فيه تلك الأهداف التي انجزتها .

-- احتفظ لنفسك بدفتر تكتب فيه ما يذكرك بما يجب عمله .

-- استرخ تماما قبل أن تبدأ في الدراسة .

٥- توجيهات خاصة بالإعداد للامتحانات :

-- القراءة المسبقة للدروس والمراجعة .

-- التسميع والاختبار الذاتي .
-- الاعتماد على الفهم والتلخيص .
-- بعد الانتهاء من الدراسة نم مباشرة .
-- استخدم كل الاساليب المساعدة على التذكر (التدريبات - ربط المعلومات ببعضها - تنظيم المعلومات).
-- تدرب على حل الامتحانات بأن تحاول أن تحل اسئلة أي امتحان تدريبي قبل الامتحان الأصلي .
-- استفد من الدراسة مع مجموعة من الزملاء .
-- احضر الدروس في المدرسة .
-- نم نوما كافيا ليلة الامتحان .
-- تناول افطاراً جيداً صباح الامتحان .
-- لاتتحدث مع أي من زملائك قبل الامتحان .
-- اذهب إلى الامتحان بدون تعجل ، وحاول أن تصل هادئا .
-- لاتحضر أي كتب إلى مقر الامتحان .
-- احضر معك ساعة حتى لاتكون قلقا بشأن الوقت .
-- أجب عن الأسئلة السهلة أولاً ولكن لاتترك أي سؤال .
-- احسن استغلال وقت الامتحان .
-- وزع الوقت على الأسئلة حتى لاتضطر للأسراع والتعجل قرب النهاية .
-- لاتعر انتباهك إلى الآخرين ولاتقلق إذا كانوا يكتبون أسرع أو أكثر منك أو أنهم انهوا الاجابة قبلك .

٦- توجيهات خاصة لأداء الاختبارات المقالية :

-- اقرأ كل التعليمات والأسئلة قبل البدء في الإجابة ، ثم دون سجل ملاحظاتك حول الإجابة عن الأسئلة وخاصة تلك التي تعتقد انك قد تنساها.
-- خطط لحسن توزيع واستخدام الوقت المتاح وأجب عن الأسئلة السهلة أولا.

-- حدد المصطلحات الأساسية في كل سؤال واجعل إجابتك على قدر السؤال ولاتترك سؤالا دون أن تجيب عليه حتى وأن كنت لاتعرف الإجابة الصحيحة عنه.

-- نظم كل اجابة قبل كتابتها كأن تجعل هناك مقدمة ونهاية لكل إجابة مع مراعاة النظافة وحسن الخط .

-- راجع على إجابتك بعناية وخاصة الاملاء والقواعد والكلمات الناقصة والتواريخ .

٧- توجيهات خاصة لأداء الاختبارات الموضوعية :

-- وزع الوقت المتاح على عدد الأسئلة مع ترك عشرة دقائق للمراجعة .

-- تجنب التخمين إذا كنت ستعاقب عليه بتصحيح الدرجة من أثر التخمين .

-- في الاختيار من متعدد اختر أفضل البدائل .

٨- توجيهات خاصة بتحسين الذاكرة :

-- حاول معرفة الفكرة العامة .

-- استفد من عمليات الايقاع الموسيقي وتجميع العناصر المتشابهة في شيء ما.

-- اربط الافكار بأي مثيرات يسهل تذكرها .

-- حاول الوصول إلى المعنى المقصود .

-- اختبر نفسك .

-- ثق في قدرتك على التذكر .

ومن ناحية أخرى قام جابر عبد الحميد (١٩٩٢) باستعراض موسع لعدد كبير من الأدلة والإرشادات والتراث السيكولوجي في مجال مهارات الدراسة لطلاب الجامعة واعد مسحا يشمل عدة مهارات هي تحسين التركيز والدافعية ، تنظيم مواد الدرس والاستذكار وتحديد مكانة وزمانه ، تحليل الصف الدراسي والتكيف معه ، الاصغاء وأخذ مذكرات من المحاضرات ، تعلم المفردات العامة والمتخصصة ، المشاركة

في المناقشات الصفية ، تصفح الكتب ، القراءة ، تدوين المذكرات من القراءة ، تحسين مهارة القراءة الاعداد للامتحانات والإجابة عنها ، الكتابة ، تقديم التقارير الشفوية، مهارات العمل في المختبر ، دراسة الرياضيات ، دراسة اللغات الاجنبية ، الحاسب الآلي ، مهارات طالب الدراسات العليا .ثم ألحق هذا العرض بمشروعات عملية للتدريب على المهارات المتضمنة ثم تقويما لمهارات الطلاب ، وفي نهاية المسح قدم مشروعا لمقياس مجمع يهدف إلى مساعدة الطالب لأن يقوم مهاراته بنفسه ، تلك المهارات التي سبق عرضها .

الدراســة الميدانيــة

-- أدوات البحث :

- قائمة مهارات التعلم والاستذكار.
- مقياس دافعية التعلم .
- اختبار القدرات العقلية الأولية .

-- العينة .

-- المعالجة الإحصائية .

أدوات البحث :

لقد اعتمد الباحثان في جمع البيانات على عدة أدوات وهي :

أولا : قائمة مهارات التعلم والاستذكار :

قام الباحثان بإعداد هذه القائمة بالاعتماد على الدراسات السابقة لمهارات التعلم والاستذكار واستراتيجياته ، مثل دراسة فوستر ونلسون وليونج S.F.Foster, J.G. Nelson & J.J.Lenng عام ١٩٨٥ عن " مهارات الدراسة لدى طلاب الكليات والجامعات في كولومبيا البريطانية في كندا : بنيتها وعلاقاتها " :
"Study Skills in College and University Students in British Calumbia , Canada : Strncture and Relations "

ودراسة وينشتين وزمرمان وبالمر C.E.Weinstein , A.Zimmerman & D.R. Palmer عام ١٩٨٥ عن مهارات الدراسة لدى طلاب الكليات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية :
" College and University Students Study Skills in the U.S.A. : The LASSI"

ودراسة ساكاموتو وماتسودا وميوتا T.Sakamoto , T. Matsuda & H.Muta عام ١٩٨٥ حول " مقارنة تكاملية لمهارات الدراسة لدى الطلاب " :
" An Integrational Comparison of Student Study Skills"

كما قام الباحثان باقتباس بعض بنود الأبعاد المختلفة - بعد تعديلها واعادة صياغتها لتناسب البيئة العربية - من المقاييس السابقة المتداولة في الميدان وأهمها :

-- استخبار استراتيجيات الدراسة والتعلم ليوينستين
C.E.Weinstein ; Learning and Study Strategies LASSI

-- مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لهولتزمان وبراون والذي أعده بالغة العربية جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ .

-- استبيان مهارات الدراسة إعداد ساكاموتو وماتسودا وميوتا
T.Sakamato, T. Matsuda & H.Muta; Study Skills Questionnaire

وصف القائمة :

تتكون " قائمة مهارات التعلم والاستذكار " من ١١٢ بندا أو عبارة تتعلق بأهم الممارسات أو الأساليب السلوكية التي يمارسها الطلاب عادة عند استذكارهم وتعلمهم. والمطلوب من الطالب أن يحدد درجة قيامه بهذا السلوك على سلم متدرج من خمس مستويات : دائما ، في معظم الأوقات ، في بعض الأحيان ، في قليل من الأوقات ، لا أفعل ذلك أبدا . وقد روعي في صياغة هذه العبارات أن يكون بعضها موجبا وبعضها الآخر سالبا ، بمعنى أن بعض البنود تعبر عن ممارسات أو أساليب سلوكية تساعد أو تيسر التعلم والاستذكار ، وبعضها الآخر لايساعد على ذلك بل يعوقه .

والمقياس يعطى ١٤ درجة فرعية ، تعبر عن ١٤ بعدا أو مهارة ، بالإضافة إلى درجة كلية ، وقد تم تقسيم المقياس إلى هذه الابعاد في ضوء نتائج الدراسات السابقة والمقاييس التي تم الرجوع إليها عند بناء هذا المقياس : جابر عبد الحميد وسليمان الخضري الشيخ (١٩٧٩) ،فوستر وآخرون (١٩٨٥) وينستين وآخران(١٩٨٥) وينستين (تحت النشر) ، وهذه الأبعاد هي :

١- الدافعية وتحمل المسئولية :

ويعبر هذا البعد عن درجة تحمل الطالب مسئولية الدراسة والأداء ، كما تنعكس في الأساليب السلوكية التي يمارسها يوميا والمرتبطة بالمدرسة والواجبات المدرسية ، وتتضمن هذه الأساليب السلوكية قراءة الكتب المقررة ، والتحضير للدروس، وعمل الواجبات في الوقت المناسب ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة يحتاجون إلى بذل مزيد من الجهد فيما يتعلق بمستوى الواجبات والمهام الفردية، ويستلزم تحمل المسئولية عن الدراسة والتحصيل أن يعزو الطالب مايحدث له بالمدرسة إلى مجهوده الخاص وليس إلى عوامل خارجية ، ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذا البعد :

-- عندما يكون الدرس صعبا فإني أتركه دون أن استذكره (سالبة).

-- أقرأ الكتب المقررة وليس ملخصات لها (موجبة).

ويتضمن هذا البعد ١٠ عبارات هي :

العبارات الموجبة : ٥ ، ٨ ، ١٤ ، ٢٢ ، ٥٨ .

العبارات السالبة : ١ ، ٦ ، ٧ ، ٢٧ ، ٣١ .

٢- تنظيم الوقت .

يعبر هذا البعد عن قدرة الطالب على اعداد جدول للمهام التي يقوم بها والالتزام به، ويتطلب ذلك أن يعرف الطالب الأوقات المناسبة له ، وأن يوزعها توزيعا مناسبا ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا البعد ربما يحتاجون لأن يتعلموا كيف يعدون جدولا لمذاكرتهم وواجباتهم ، وكيف يتعاملون مع المشتتات ، والأهداف المتعارضة ، ومن أمثلة العبارات التي تعكس هذه المهارات :

-- عندما أتأخر في استذكار دروسي فإني أنجز ما تأخر عليّ بسرعة (موجبة).

-- أستذكر دروسي عندما يكون عندي امتحان فقط (سالبة).

ويشمل هذا البعد ٧ عبارات هي :

العبارات الموجبة : ١٠ ، ١٧، ٢١ ، ٣٤ ، ٣٦ .

العبارات السالبة : ٣ ، ٣٢ .

٣- التركيز والانتباه .

وتعبر درجة الطالب في هذا البعد عن قدرته على التركيز وتوجيه انتباهه نحو المهام المدرسية بما فيها أنشطة الاستذكار ، والطلاب الذين يحصلون على درجة عالية فيه لديهم القدرة على تركيز انتباههم وكذلك على المحافظة على مستوى مرتفع من التركيز ، أما الذين يحصلون على درجة منخفضة فيه ، فهم أقل كفاءة في تركيز

انتباههم على المهام التي يقومون بها عن طريق استبعاد الأفكار والانفعالات والمواقف الدخيلة والمشتتة ، انهم في حاجة لأن يتعلموا أساليب تنمية القدرة على التركيز ، وتحديد الأولويات بحيث يمكنهم الانتظام في الدراسة وتحمل مسئولياتهم الأخرى . ومن أمثلة البنود التي تقيس هذه المهارة :

-- أركز جيدا عندما أستذكر دروسي (موجبة).

-- أسرح كثيراً أثناء استذكاري (سالبة).

وتقاس هذه المهارة بخمس عبارات هي :

العبارات الموجبة : ٢٩ ، ٥١ .

العبارات السالبة : ١٦ ، ٥٤ ، ٥٦ .

٤- معالجة (تجهيز) المعلومات :

وتعبر هذه المهارة عن قدرة الطالب على ايجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية تساعده على سرعة الفهم والاسترجاع ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذه المهارة يحتاجون إلى تعلم طرق يمكنهم استخدامها لكي تعطي معنى وتنظيما لما يحاولون تعلمه ، وتمتد هذه الطرق من مجرد التلخيص واعادة الصياغة البسيطة للمادة المتعلمة إلى خلق التشبيهات واستخدام التطبيقات وخلق المخططات (Schemes) التنظيمية ، واستخدام مهارات الاستدلال التحليلي والتركيبي . والطالب الذي يفتقر إلى رصيد من هذه المهارات والاستراتيجيات يجد من الصعوبة عليه أن يفهم المعرفة الجديدة ويتمثلها بطريقة تجعل عمليتي الاستيعاب والاسترجاع أكثر فعالية ، على الرغم من الوقت الطويل الذي قضاه في الاستذكار . ومن أمثلة البنود التي تقيس هذه المهارة :

-- أحاول ايجاد علاقات بين ما أتعلمه وماتعلمته من قبل (موجبة).

وتقاس هذه المهارة بثمان عبارات موجبة وأرقامها : ٢ ، ١١، ١٢ ، ١٩ ، ٢٥ ، ٣٩ ، ٤٥ ، ٥٣ .

٥- انتقاء الأفكار الأساسية :

وتعبر درجة الطالب في هذا البعد عن مهارته في انتقاء المعلومات الهامة لكي يركز عليها في الدراسة أكثر سواء داخل الفصل أثناء المحاضرة أو في مواقف التعلم المستقل ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذه المهارة يحتاجون إلى تعلم كيف يحددون المعلومات الهامة لكي يركزوا انتباههم عليها والمواد المناسبة لكي يركزوا عملياتهم المعرفية عليها . ومن أمثلة البنود التي تقيس هذه المهارة :

-- أجد صعوبة في تحديد النقاط الهامة فيما أقرأ (سالبة).

وتقاس هذه المهارة بثلاث عبارات سالبة أرقامها هي : ١٥ ، ٢٦ ، ٦٢ .

٦- استخدام وسائل معينة :

وتعبر درجة الطالب في هذا البعد عن قدرته على ايجاد واستخدام وسائل معينة للاستذكار تدعم وتزيد من التعلم ذى المعنى والحفظ ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذه المهارة يحتاجون إلى مزيد من التعلم عن أنواع معينات الاستذكار المتوافرة في المواد التعليمية والفصول الدراسية ، ذلك أن انتاج واستخدام الوسائل المعينة للاستذكار يحسن من فاعلية وكفاءة التعلم ، خاصة في مواقف التعلم المستقلة . ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذه المهارة :

-- عند المراجعة تساعدني الخطوط التي وضعتها تحت النقاط الهامة (موجبة).

وتقاس هذه المهارة بسبع عبارات موجبة أرقامها هي : ١٣ ، ٢٨ ، ٣٣، ٤٢، ٤٤ ، ٥٠ ، ٥٥ .

٧- المراجعة والاختبار الذاتي :

وتعبر درجة الطالب في هذه المهارة عن ادراكه لأهمية الاختبار الذاتي والمراجعة، ودرجة استخدامه لها ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذه المهارة ، يحتاجون إلى مزيد من التعلم عن أهمية الاختبار الذاتي وتعلم أساليب محددة لمراجعة المادة الدراسية وتقدير مدى فهمهم لها ، ومن هذه الأساليب الملخصات المنظمة لمقادير كبيرة من المعلومات والمراجعة العقلية للأجزاء التي استذكرها الفرد، وتوجيه الطالب الأسئلة لنفسه قبل القراءة أو الاستذكار أو الذهاب للفصل وكذلك أثناءها وبعدها ، ومحاولة استخدام المعلومات الجديدة بطرق جديدة ، ومحاولة تطبيق مبدأ أو قاعدة ، واستخدام مدخل منظم للاستذكار . ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذه المهارة :

-- أتوقف من وقت لآخر أثناء قراءة الدرس لأسترجع ما قرأته (موجبة).

وتقاس هذه المهارة بسبعة بنود موجبة أرقامها هي : ٤ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٤٠ ، ٥٢ ، ٥٩، ٦٠ .

٨- استراتيجيات الاختبار :

تعبر درجة الطالب في هذا البعد عن درجة استخدامه لاستراتيجيات أداء الاختبار والاستعداد له ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة يحتاجون إلى مزيد من التعلم عن كيفية الاستعداد للاختبارات ووضع خطة لأداء الامتحان ، وعن خصائص الأنواع المختلفة من الاختبارات وأنواع الأسئلة ، وكيف يفكرون في الإجابة عليها. فكثيراً ما يكون أداء الطلاب في الاختبار غير معبر تعبيرا دقيقا عما تعلموه. إن معرفة الطلاب لاستراتيجيات الاستعداد للاختبار والاجابة عليه واستخدامهم لها تساعدهم على حسن توجيه أنشطة الاستذكار ، وتحديد أهدافها ، ووضع خطة فعالة

للاستذكار ، وتظهر استيعابهم للمعارف والمهارات بحيث يمكن تقويمها ، ومن أمثلة البنود التي تقيس هذه المهارة .

-- أجيد الاجابة عن أسئلة المقال (موجبة).

-- لا أتدرب على التمارين أو حل بعض الأسئلة (سالبة).

والعبارات التي تقيس هذه المهارة خمس عشرة عبارة أرقامها هي :

العبارات الموجبة : ٢٣، ٣٠ ، ٣٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥٧ .

العبارات السالبة : ٩ ، ١٨ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٤١ ، ٤٣ ، ٤٩ ، ٦١ .

٩- وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات :

وتعبر درجة الطالب في هذه المهارة عن تعود الطالب على قيامه ببعض الممارسات التي تساعده على التعلم أثناء الاستذكار والتي تتمثل في وضع الخطوط تحت الأفكار الهامة ، وتدوين الملاحظات أثناء إعداده للدرس وغيرها والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذه المهارة يحتاجون إلى مزيد من تعلم القدرة على تدوين الملاحظات الهامة أثناء الاستذكار ووضع خطوط تحت الأفكار والنقاط التي تحتاج إلى حفظ ، فهذه الخطوط والملاحظات تسهل عليهم عمليتي التعلم والاسترجاع . ومن أمثلة البنود التي تقيس هذه المهارة :

-- عندما أضطر لحفظ جزء ما فإني أضع خطا تحته (موجبة).

وتقاس هذه المهارة بأربع عبارات موجبة أرقامها هي : ٦٧، ٨٠، ٨٤، ٨٥.

١٠- البحث المثابر عن المعرفة :

وتعبر درجة هذا البعد عن المهارة في البحث عن المعرفة وحلول المشكلات التي تواجه الطالب ، سواء في الكتب المقررة أو في أي مصادر أخرى ، والطلاب الذين

يحصلون على درجة منخفضة في هذه المهارة في حاجة لأن يتعلموا البحث في المصادر المختلفة ، وتدوين النقاط التي لايفهمونها للسؤال عنها ، والمثابرة في حفظ ماهو مطلوب منهم وعدم الملل من تكراره ، وسؤال المدرس عما يقابله من أشياء لايفهمها ، ويطلب مساعدته في حل مايستعصى عليه من مشكلات . ومن أمثلة البنود التي تقيس هذه المهارة :

-- أقرأ كتبا ليس لها علاقة مباشرة بالكتب الدراسية (موجبة).

والعبارات التي تقيس هذه المهارة ثمان عبارات هي :

العبارات الموجبة : ٦٣ ، ٦٤ ، ٦٦ ، ٧٢ ، ٧٣ ، ٨١ ، ٨٣ .

العبارات السالبة : ٧١ .

١١- الانتباه للنقاط الهامة :

وتعبر الدرجة في هذا البعد عن مهارة الطالب وقدرته على تركيز الانتباه على النقاط الهامة ، سواء في شرح المعلم أو في أثناء القراءة ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذه المهارة في حاجة لمزيد من تعلم القدرة على تركيز الانتباه على العناصر الأساسية والنقاط الهامة فيما يسمعونه أو يقرأونه من معلومات . ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذه المهارة :

-- أركز على النقاط الرئيسية أثناء القراءة (موجبة).

وتقاس هذه المهارة بست عبارات موجبة أرقامها هي: ٦٥، ٦٨، ٧٤، ٧٥، ٧٨، ٨٢.

١٢- التنظيم والاهتمام :

وتعبر درجة هذا البعد عن قدرة الطالب وحرصه على تنظيم عمله ، سواء أثناء

الدرس أو الاستذكار . والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد في حاجة لمزيد من تعلم كيفية كتابة المذكرات والاحتفاظ بها في شكل منظم . والحرص على أن يكون كل شيء في مكانه المناسب . ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذه المهارة :

-- احتفظ بملاحظات منفصلة لكل مقرر (موجبة).

وتقاس المهارة بخمس عبرات ، أرقامها هي :

العبارات الموجبة : ٧٠، ٧٦ ، ٧٧ ، ٧٩ .

العبارات السالبة : ٦٩

١٣- تجنب التأخير :

وتعبر الدرجة على هذا البعد عن حرص الطالب على أن يؤدي أعماله في أوقاتها المناسبة ، ويذل كل جهد حتى لايتأخر في أداء واجباته المدرسية أو استذكار دروسه ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد في حاجة لأن يتعلموا كيف ينظمون أوقاتهم ، وكذلك تعلم كيف يستبعدون المشتتات أثناء الاستذكار أو أداء الواجبات ، ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذا البعد :

-- أقضي فترات الراحة بين الدروس في الاستذكار لكى أقلل العمل المسائي(موجبة).

-- أترك كتابة التقارير والبحوث وغيرها حتى اللحظة الأخيرة (سالبة).

وتشمل عبارات هذا البعد ١١ عبارة أرقامها هي :

العبارات الموجبة : ٨٨ ، ١٠٣ ، ١١١ .

العبارات السالبة : ٩٠ ، ٩٢ ، ٩٥ ، ٩٧ ، ٩٩ ، ١٠١ ، ١٠٧، ١٠٩ .

١٤- طرق العمل :

وتعبر الدرجة في هذا البعد عن قدرة الطالب على القيام بالممارسات والأساليب السلوكية التي تيسر له أداء مهامه وأعماله ، مثل الاهتمام بالتنسيق والترتيب في البحوث ، والاهتمام بالجداول والأشكال والرسوم البيانية أثناء القراءة وغيرها ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد في حاجة لمزيد من التعلم عن كيفية الاهتمام بالتنسيق والترتيب في البحوث والتقارير ، والاهتمام بالهجاء والقواعد النحوية أثناء الكتابة ، والاستفادة من الرسوم والأشكال التي يعدها المدرس أو الموجودة في الكتب الدراسية . ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذا البعد :

-- أعطي عناية خاصة للتنسيق والترتيب في البحوث والتقارير والأعمال التي أؤديها (موجبة).

-- أفقد درجات في الامتحانات عندما أغير إجاباتي واكتشف بعد ذلك أنها كانت صحيحة (سالبة).

ويقاس هذا البعد بست عشرة عبارة أرقامها هي :

العبارات الموجبة : ٩١ ، ٩٤ ، ١٠٠، ١٠٥ ، ١٠٨ ، ١١٢ .

العبارات السالبة : ٨٥ ، ٨٦ ، ٨٩ ، ٩٣ ، ٩٦ ، ٩٨ ، ١٠٢، ١٠٤، ١٠٦، ١١٠.

تصحيح الاستجابات :

لقد سبق أن أشرنا إلى أن الإجابة على القائمة تتم على مقياس متدرج من خمس فئات للإجابة ، ولذلك فعند تصحيح الاستجابات بالنسبة للعبارات الموجبة تعطى الدرجات كما يأتي : "دائما " ٥ درجات ، " في معظم الأوقات " ٤ درجات ،

" في بعض الأوقات " ٣ درجات ، " في قليل من الأوقات " درجتان ، " لا أفعل ذلك أبدا " درجة واحدة .أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم تقدير الدرجات بشكل عكسي ، حيث تعطى الاجابة "دائما " درجة واحدة ، بينما تعطى الإجابة " لا أفعل ذلك أبدا " ٥ درجات .ثم تجمع درجات العبارات الخاصة بكل بعد أو مهارة والموضح أرقامها سابقا، فنحصل على درجة لكل مهارة من المهارات الأربع عشرة . ومجموع درجات المهارات تعطينا الدرجة الكلية .

الخصائص السيكومترية للقائمة :

للتأكد من صدق القائمة وبنودها ، ثم تطبيق القائمة على عينة من ٩٥ طالبا من الصف الثاني الاعدادي متوسط اعمارهم ١٣ر٨ عاماً ، وذلك خلال خريف العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١ ، واجريت التحليلات الإحصائية بمركز الحاسب الآلي للأهرام (آماك) بالقاهرة ، واعتمدت المعالجات الإحصائية على عدة أساليب هي :

-- معامل ارتباط بيرسون .

-- معامل ثبات التجزئة النصفية وتصحيحة بمعادلتي سبيرمان - براون Spearman-Brown وجتمان Gutman .

وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المهارة الفرعية التي تقيسها العبارة . والجدول رقم (٢) يوضح معاملات الارتباط .

جدول (٢) معاملات ارتباط العبارات بالابعاد الفرعية لقائمة مهارات التعلم والاستذكار* *

الدافعيـة		تنظيم الوقت		التركيز والانتباه		معالجة المعلومات		الأفكار الأساسية		الوسائل المعينة		المراجعة والاختبار		استراتيجيات الاختبار		وضع العلامات والملاحظات		البحث عن المعرفة		الانتباه للنقاط الهامة		التنظيم والاهتمام		تجنب التأخير		طرق العمـل	
رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر
١	٥٤	٣	٥٦	١٦	٦٣	٢	٥٢	١٥	٦٢	١٣	٣٣	٤	٦٤	٩	٥٤	٦٧	٧٢	٦٣	٥٣	٦٥	٤٧	٦٩	٨*	٨٨	٤٩	٨٦	٣١
٥	٤٨	١٠	٦٣	٢٩	٤٠	١١	٦٢	٢٦	٦٨	٢٨	٥٥	٢٠	٦٢	١٨	٣٤	٨٠	٥٤	٦٤	٣٦	٦٨	٤٠	٧٠	٣٧	٩٠	١٣*	٨٧	٤٦
٦	٦٨	١٧	٦٣	٥١	٥٩	١٢	٦١	٦٢	٦٥	٢٣	٥٧	٢٤	٥٩	٢٣	٥٥	٨٤	٦٢	٦٦	٤٧	٧٤	٦٤	٧٦	٥٩	٩٢	٤٥	٨٩	٣٩
٧	٥٥	٢١	٠٩*	٥٤	٧٢	١٩	٧٢	--	--	٤٢	٥٢	٤٠	٠٥*	٣٠	٢٩	٨٥	٧٢	٧١	٢١	٧٥	٧٨	٧٧	٦٩	٩٥	٥٤	٩١	١٢*
٨	٤٧	٣٢	٤٥	٥٦	٧١	٢٥	٥٦	--	--	٤٤	٥٣	٥٢	٥٤	٣٥	٥١	--	--	٧٢	٥٦	٧٨	٥٤	٧٩	٦٢	٩٧	٤٥	٩٣	٤٨
١٤	٣٩	٣٤	٥٦	--	--	٣٩	٥٠	--	--	٥٠	٥٨	٥٩	٥٢	٣٧	٤٤	--	--	٧٣	٢٧	٨٢	٦٥	--	--	٩٩	٥٩	٩٤	١٧
٢٢	٥٣	٣٦	٦٣	--	--	٤٥	٤١	--	--	٥٥	٥٨	٦٠	٦٤	٣٨	٥٩	--	--	٨١	٦٣	--	--	--	--	١٠١	٥٢	٩٦	٤٩
٢٧	٣٢	--	--	--	--	٥٣	٦١	--	--	--	--	--	--	٤١	٤٣	--	--	٨٣	٥٢	--	--	--	--	١٠٣	٢٦	٩٨	٥٢
٣١	٤٥	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	٤٣	٥٥	--	--	--	--	--	--	--	--	١٠٧	٦٣	١٠٠	٣٦
٥٨	٦٣	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	٤٥	٣٩	--	--	--	--	--	--	--	--	١٠٩	٤٢	١٠٢	٣٩
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	٤٧	٥١	--	--	--	--	--	--	--	--	١١١	٤٨	١٠٤	٥٣
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	٤٨	٥٣	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	١٠٥	٣٣
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	٤٩	١٠*	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	١٠٦	٣٨
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	٥٧	٤١	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	١١٠	٦٣
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	١١٢	٣١

* معاملات غير دالة . ؛ * * العلامات العشرية محذوفة ؛ ر = معامل الارتباط

ومن الجدول رقم (٢) والذي يعرض معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه يتضح ما يأتي :

-- بُعد الدافعية : تراوحت معاملات الارتباط بالعبارات بين ٣٢ر٠ ، ٦٨ر٠ وجميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠٠١ر٠ باستثناء العبارة ٢٧ حيث كانت دالة عند مستوى ٠١ر٠ .

-- بُعد تنظيم الوقت : تراوحت معاملات الارتباط بالعبارات بين ٤٥ر٠ ، ٦٣ر٠ وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ باستثناء العبارة رقم ٢١ حيث لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية .

-- بعُد التركيز والانتباه : تراوحت معاملات الارتباط بالعبارات بين ٤٠ر٠ ، ٧٢ر٠ وجميعها دالة عند مستوى ٠٠١ر٠ .

-- بُعد معالجة المعلومات : تراوحت معاملات الارتباط بالعبارات بين ٤١ر٠ ، ٧٢ر٠ وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ .

-- بُعد أنتقاء الأفكار الأساسية : تراوحت قيم معاملات الارتباط بالعبارات بين ٦٢ر٠ ، ٦٨ر٠ وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ .

-- بُعد استخدام وسائل معينة : تراوحت قيم معاملات الارتباط بالعبارات بين ٣٣ر٠ ، ٥٨ر٠ وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ .

-- بُعد المراجعة والاختبار الذاتي : تراوحت قيم معاملات الارتباط بالعبارات بين ٥٢ر٠ ، ٦٤ر٠ ، وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ باستثناء عبارة رقم ٤٠، حيث لم يصل معامل ارتباطها إلى مستوى الدلالة الاحصائية .

-- بُعد استراتيجيات الاختبار : تراوحت قيم معامل الارتباط بالعبارات بين ٣٤ر٠ ، ٦٢ر٠ ، وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ فيما عدا العبارة رقم ٣٠، فقد كان ارتباطها دال على مستوى ٠١ر٠ ، والعبارة رقم ٥٩ حيث لم يصل ارتباطها إلى مستوى الدلالة الاحصائية .

-- بُعد وضع العلاقات وتدوين الملاحظات : تراوحت قيم معاملات الارتباط بالعبارات بين ٥٤ر٠ ، ٧٢ر٠ وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ .

-- بُعد البحث المثابر عن المعرفة : تراوحت قيم معاملات الارتباط بالعبارات بين ٢١ر٠، ٦٣ر٠ وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ باستثناء العبارة رقم ٧١ حيث كانت دالة على مستوى ٠٥ر٠ ، والعبارة رقم ٧٥ حيث كان ارتباطها دالا على مستوى ٠١ر٠ .

-- بُعد الانتباه للنقاط الهامة : تراوحت قيم معاملات الارتباط العبارات بين ٤٠ر٠، ٧٨ر٠ وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ .

-- بُعد التنظيم والاهتمام :تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٣٧ر٠، ٦٩ر٠ وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ باستثناء العبارة رقم ٧١ حيث لم يصل ارتباطها إلى مستوى الدلالة .

-- بُعد تجنب التأخير : تراوحت قيم معاملات الارتباط بالعبارات بين ٢٩ر٠، ٦٣ر٠ وجميعها دالة أما على مستوى ٠٠١ر٠ أو ٠١ر٠ باستثناء العبارة رقم ٩٠ ، حيث لم تصل إلى مستوى الدلالة المقبولة .

-- بُعد طرق العمل : تراوحت قيم معاملات الارتباط بالعبارات بين ١٧ر٠ ، ٦٣ر٠ وجميعها دالة على مستوى ٠٠١ر٠ باستثناء العبارتين رقمي ٩٤ ، ١٠٥ لانهما دالتان على مستوى ٠٥ر٠ ، ٠١ر٠ وعلى الترتيب أما العبارة رقم ٩١ فلم يصل ارتباطها إلى مستوى الدلالة المقبول .

ومن هذا يتضح أن جميع عبارات قائمة مهارات التعلم ترتبط ارتباطاً ذا دلالة احصائية بالأبعاد التي تقيسها وذلك باستثناء ست عبارات فقط في القائمة ككل .

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة عشر بدرجات الأبعاد الأخرى ، وكذلك بالدرجة الكلية لقائمة مهارات التعلم والاستذكار . والجدول رقم (٣) يوضح مصفوفة هذه معاملات الارتباط .

جدول (٣) معاملات ارتباط درجات الأبعاد ببعضها وكذلك بالدرجة الكلية لقائمة مهارات التعلم والاستذكار (ن = ٩٥)**

الابعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
١														
٢	٠ر٥٨													
٣	٠ر٦٢	٠ر٥٣												
٤	٠ر٤٣	٠ر٥٨	٠ر٤٣											
٥	٠ر٢٤	٠ر١٢*	٠ر١٧	٠ر١٠*										
٦	٠ر٥٦	٠ر٥٧	٠ر٤٧	٠ر٥٩	٠ر٠٨*									
٧	٠ر٤٤	٠ر٥١	٠ر٣٥	٠ر٦٧	-٠ر٠٢*	٠ر٦٧								
٨	٠ر٦٧	٠ر٥٥	٠ر٦٤	٠ر٤٤	٠ر٣٢	٠ر٤٧	٠ر٣٩							
٩	٠ر٣٧	٠ر٣٨	٠ر٤٨	٠ر٥٣	٠ر١٠*	٠ر٤٦	٠ر٤٥	٠ر٣٩						
١٠	٠ر٤٥	٠ر٣٨	٠ر٤٢	٠ر٥٠	٠ر١٥*	٠ر٥٥	٠ر٥٤	٠ر٤٩	٠ر٥٦					
١١	٠ر٥٦	٠ر٤٥	٠ر٥٥	٠ر٣٤	٠ر١٧	٠ر٤٧	٠ر٣٨	٠ر٥٠	٠ر٥٥	٠ر٥١				
١٢	٠ر٢٧	٠ر١٧	٠ر٠٧*	٠ر٢٥	-٠ر١٤*	٠ر٣٣	٠ر٣٨	٠ر١٥*	٠ر٣٧	٠ر٢٧	٠ر١٩			
١٣	٠ر٥٢	٠ر٣٣	٠ر٤٩	٠ر١٩	٠ر٣٤	٠ر٢٨	٠ر٢٧	٠ر٤٢	٠ر٣٦	٠ر٣٤	٠ر٣٢	٠ر٠٧*		
١٤	٠ر٤٦	٠ر٢٩	٠ر٥٨	٠ر٢١	٠ر٤٠	٠ر٢٧	٠ر٢٥	٠ر٥٧	٠ر٣٥	٠ر٣٦	٠ر٣٩	-٠ر٠٢*	٠ر٥٤	
الدرجة الكلية	٠ر٨٠	٠ر٧١	٠ر٧٦	٠ر٦٧	٠ر٣٢	٠ر٧٢	٠ر٦٧	٠ر٨٠	٠ر٦٦	٠ر٦٩	٠ر٦٨	٠ر٣٢	٠ر٦١	٠ر٦٦

* معاملات غير دالة

** المعاملات الاكبر من ٠ر١٧ دالة عند ٠ر٠٥ ؛ المعاملات الاكبر من ٠ر٢٣ دالة عند ٠ر٠١ ؛ المعاملات الاكبر من ٠ر٣٢ دالة عند ٠ر٠٠١

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الابعاد الفرعية والدرجة الكلية تراوحت بين ٣٢ر. و٨٠ر. وجميعها ذات دلالة احصائية ٠٠١ر. باستثناء معاملي ارتباط البعد الخامس " انتقاء الأفكار الأساسية " والبعد الثاني عشر "التنظيم والاهتمام " بالدرجة الكلية إذ كانا دالين على مستوى ٠١ر. .

وفيما يتعلق بالارتباطات بين الأبعاد الفرعية ، نجد أن جميع الارتباطات دالة، فيما يتعلق بجميع الأبعاد باستثناء البعدين المشار إليهما سابقا . وقد يوحى ذلك بأن هاتين المهارتين ذات طبيعة مختلفة عن المهارات الباقية الأخرى .وما كشفت عنه التحليلات من ارتباطات دالة بين العبارات والدرجات الفرعية ، وبين الدرجات الفرعية والدرجة الكلية ، يؤكد أن القائمة صادقة في قياس المهارات التي وضعت لقياسها .

أما فيما يتعلق بالثبات ، فقد حسب بطريقة التجزئة النصفية وبلغ ٨٨٦ر. بطريقة سبيرمان براون ، و٨٨ر. بطريقة جتمان وهي معاملات مرتفعة ، مما يوحى بالثقة في ثبات القائمة .

ثانيا : استبيان دافعية التعلم :

وقد أعد هذا الاستبيان لقياس دافعية الطلاب للتعلم ، وهو مقتبس من الاستبيان الخاص بالدافعية المتضمن في الصورة الكندية لمقياس : The International Study Skills Inventory والتي أعده فوستر ونلسون وليونج . وقد قام الباحثان بتعريب هذا الاستبيان وإعداده بصورة تلائم البيئة العربية . ويتكون الاستبيان من ثلاثين عبارة ، يطلب من الطالب أن يحدد موقفه من كل عبارة منها على مقياس

متدرج من ٥ فئات للاجابة هي : دائما، في معظم الاوقات ، في بعض الأحيان ، في قليل من الأوقات ، لا أفعل ذلك أبدا . والاستبيان يعطى ٤ درجات فرعية ، بخلاف الدرجة الكلية . وكل درجة فرعية تعبر عن بعد من أبعاد الدافعية . وهذه الأبعاد هي :

١- المثابرة :

وتعبر الدرجة على هذا البعد عن مدى مثابرة الطالب واصراره وعدم استسلامه لما يواجهه من صعوبات أو مشكلات ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد في حاجة إلى مزيد من تعلم بذل الجهد والاستمرار في البحث عن حلول لما يواجههم من مشكلات ، انهم في حاجة إلى تدريب على كيفية تتبع الأسئلة بعناية حتى يجيبوا عليها ، وتشجيعهم على الاستفسار من المعلم عن النقاط التي لايفهمونها في المحاضرة ، وتنمية الرغبة في تحدى الصعاب لديهم . ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذا البعد :

-- عندما ما تواجهنى مشكلة صعبة ، فإني أتناولها من جوانبها المختلفة دون أن أستسلم (موجبة) .

ويقاس هذا البعد بإحدى عشرة عبارة موجبة أرقامها هي : ١ ، ٢، ٣ ، ٥ ، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ٢٢، ٢٧ .

٢- حب الاستطلاع :

وتعبر الدرجة على هذا البعد عن رغبة الطالب في معرفة إجابات لما يطرح عليه من اسئلة أو ما يعن له من مشكلات ، وسعيه بمختلف السبل لفهم ما غمض عليه ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد في حاجة إلى استثارة

دافعيتهم للبحث عن المعرفة الجديدة ، والسعى الحثيث نحو الاطلاع على الكتب والمراجع للبحث عن إجابات الأسئلة التي لايعرفون اجاباتها . ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذا البعد :

-- إذا سألني شخص سؤالا لا أعرف الإجابة عليه ، فإني أحاول البحث عن الاجابة (موجبة).

ويقاس هذا البعد بسبع عبارات موجبة أرقامها هي : ٨ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٣، ٢٤، ٢٥ ، ٣٠ .

٣- التنظيم والجدولة :

ويعبر هذا البعد عن حب الطالب واهتمامه بإن تكون أعماله منظمة ومرتبة دائما ، وأن يكون لكل عمل يقوم به وقته المحدد مسبقا. والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد ، في حاجة إلى تدريب وتعليم لكيفية وأهمية التنظيم واعداد الجداول المناسبة لأداء الأعمال والالتزام بها . ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذا البعد :

-- عند بداية الفصل الدراسي ، أعد جدولا يوميا للاستذكار والأنشطة (موجبة).

ويقاس هذا البعد بست عبارات موجبة أرقامها هي: ٩، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٨ ، ٢٩ .

٤- القيادة الجماعية :

وتعبر الدرجة على هذا البعد عن قدرة الطالب على العمل مع الجماعة ، بل وقيادتها ، والمبادأة في الأنشطة التعليمية الجماعية المختلفة ، والطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد يحتاجون إلى تدريب على العمل في الجماعات وأخذ المبادأة في الأنشطة الجماعية ، وأهمية التعبير عن الرأى دون خوف أو خجل . ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذا البعد :

-- أستطيع أن أنظم فريق البحث وأديره عندما يكون ذلك ضروريا (موجبة).
ويقاس هذا البعد بست عبارات موجبة أرقامها هي : ٤، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٦.

تصحيح الاستبيان :

يتم تصحيح الاستبيان وتقدير الدرجات على أساس فئات الأستجابة كما يأتي: "دائما " ٥ درجات ، " في معظم الأوقات " ٤ درجات ، " في بعض الأوقات " ٣ درجات ، " في قليل من الأوقات " درجتان ، " لا أفعل ذلك أبدا " درجة واحدة .

ويجمع درجات عبارات كل بعد نحصل على درجة هذا البعد ، ومن مجموع درجات الأبعاد نحصل على الدرجة الكلية للمقياس .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

لقد أجريت الصورة الكندية للمقياس بواسطة فوستر ونلسون وليونج على عينة مكونة من ١٧٧ طالبا جامعيا في جامعة كولومبيا البريطانية بكندا عام ١٩٨٥ ، وحسب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ قبل اجراء التحليل العاملي ، وكان معامل الثبات = ٨٧ر٠ وهو معامل ثبات مرتفع .

كذلك أجرى الباحثون تحليلا عامليا لبنود المقياس ، وأسفر التحليل عن أربعة عوامل أساسية سميت بأسماء الأبعاد الأربعة السابقة وهي : حب الاستطلاع ، وجذره الكامن ٧ر٥ ونسبة اسهامه في التباين ٧ر٥٤٪ ، والمثابرة ، وجذره الكامن ٩٢ر١ ونسبة اسهامه في التباين ٤ر١٨٪ ، والتنظيم والجدولة ، وجذره الكامن ٤٢ر١، ونسبة اسهامه في التباين ٧ر١٣٪ . والقيادة الجماعية وجذره الكامن ٣٧ر١ ونسبة اسهامه في التباين ١ر١٣٪ . وهذا يؤكد الصدق العاملي للمقياس .

أما بالنسبة للصورة العربية للمقياس ، فقد قام الباحثان الحاليان بتطبيق المقياس بعد تعريبة على عينة من ٩٥ طالبا اختيروا بطريقة عشوائية من إحدى المدارس الاعدادية بمدينة الدوحة خلال خريف العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١م.

وللتأكد من صدق المقياس ، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، واجريت هذه التحليلات بمركز الحاسب الآلي بالاهرام بالقاهرة . والجدول رقم (٤) يوضح معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه .

جدول (٤)
معاملات ارتباط العبارات بدرجة مقياسها الفرعى لمقياس دافعية التعلم
(ن = ٩٥)

المثابـــــرة		حب الاستطلاع		التنظيم والجدولة		القيادة الجماعية	
رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر
١	٥٩ر٠*	٨	٦٤ر٠	٩	٦٢ر٠	٤	٣٨ر٠
٢	٥٦ر٠	١٧	٥٥ر٠	١٥	٦٩ر٠	١٣	٦١ر٠
٣	٤٥ر٠	٢٠	٥٢ر٠	١٦	٧٠ر٠	١٤	٥١ر٠
٥	٣٧ر٠	٢٣	٥٥ر٠	٢١	٥٨ر٠	١٨	٧١ر٠
٦	٣٥ر٠	٢٤	٥٤ر٠	٢٨	٤٧ر٠	١٩	٤٢ر٠
٧	٤٨ر٠	٢٥	٥٩ر٠	٢٩	٧٠ر٠	٢٦	٦٤ر٠
١٠	٥٥ر٠	٣٠	٤٧ر٠				
١١	٤٤ر٠						
٢٢	٥٥ر٠						
٢٧	٦٦ر٠						

ر = معامل ارتباط العبارة بدرجة المقياس الفرعي.

* = كل الارتباطات دالة عند مستوى شك أقل من ٠٠١ر٠.

ويتضح من الجدول رقم (٤) ما يأتي :

١ - بالنسبة لبعد " المثابرة " ، تراوحت معاملات ارتباط درجات بنود هذا البعد بدرجة المقياس الفرعي بين ٣٥ر٠ ، ٦٦ر٠ وكلها دالة عند مستوى أقل من ٠٠١ر٠ .

٢ - في بعد " حب الاستطلاع " تراوحت معاملات ارتباط البنود بدرجة المقياس بين ٤٧ر٠ ، ٦٤ر٠ وجميعها دالة عند مستوى أقل من ٠٠١ر٠ .

٣ - في بعد " التنظيم والجدولة " تراوحت معاملات الارتباط البنود بدرجة المقياس بين ٤٧ر٠ ٧٠ر٠ وجميعها دالة عند مستوى أقل من ٠٠١ر٠ .

٤ - وفي بعد "القيادة الجماعية " ، تراوحت معاملات الارتباط بين ٣٨ر٠ و٧١ر٠ وجميعها دالة عند مستوى أقل من ٠٠١ر٠ .

وهذا يثبت صدق جميع عبارات المقاييس الفرعية بدرجة عالية من الثقة .

ومن بيانات نفس العينة ، حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل مقياس فرعي والمقاييس الفرعية الأخرى ، وكذلك بالدرجة الكلية للمقياس ، والجدول رقم (٥) يوضح هذه المعاملات .

جدول (٥)
معاملات ارتباط الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم
(ن =٩٥)

المقاييس	١	٢	٣	٤
١- المثابرة	--			
٢- حب الاستطلاع	٦٣ر٠*	--		
٣- التنظيم والجدولة	٦٢ر٠	٦٦ر٠	--	
٤- القيادة الجماعية	٥٢ر٠	٥١ر٠	٥١ر٠	--
٥- الدرجة الكلية	٨٧ر٠	٨٤ر٠	٨٥ر٠	٧٤ر٠

* كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى شك اقل من ٠٠١ر٠ .

يتضح من الجدول (٥) مايأتي :

١- ترتبط الأبعاد الفرعية لاستبيان دافعية التعلم ارتباطات دالة عند مستوى دلالة أقل من ١٠٠ر٠ ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٥١ر٠ و٦٦ر٠ .

٢- ترتبط الأبعاد الفرعية الأربعة بالدرجة الكلية للاستبيان ارتباطاً عاليًا ودالاً على مستوى أقل من ١٠٠ر٠ ، حيث كان أقل معامل ارتباط ٧٤ر٠ وهو بين القيادة الجماعية والدرجة الكلية ، وكان أعلى معامل بين المثابرة والدرجة الكلية حيث بلغ ٨٧ر٠ .

وبهذا يتضح أن هناك اتساقا داخليا عاليا ، سواء داخل كل بعد من أبعاد الاستبيان ، أو بين الأبعاد وبعضها البعض الآخر ، أو بين الأبعاد والدرجة الكلية، مما يعطي الثقة في صدق الاستبيان من حيث قياسه لما سمى بدافعية التعلم .

أما عن ثبات المقياس ، فقد حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، وقد بلغ ٨٧٦ر٠ بطريقة سبيرمان وبراون ، ٨٧٥ر٠ بطريقة جتمان . وهو معامل ثبات مرتفع مما يوحى بالثقة في صلاحية المقياس .

ثالثا : اختبار القدرات العقلية الأولية :

ولقياس الذكاء تم استخدام اختبار القدرات العقلية الأولية الذي أعده في صورته العربية أحمد زكي صالح . وهو مقتبس من البطارية الأصلية لثرستون . ويتكون الاختبار من أربعة اختبارات فرعية هي :

١- اختبار معاني الكلمات : وهو يقيس قدرة الفرد على فهم معاني الكلمات . ويتكون من ٤٨ بنداً ، كل بند عبارة عن كلمة أصلية ، وامامها أربع كلمات

أخرى ، ويطلب من المفحوص أن يحدد أي من الكلمات الأربع أقرب في المعنى للكلمة الأولى . والزمن المخصص لهذا الاختبار ٥ دقائق .

٢- اختبار الإدراك المكاني : ويقيس هذا الاختبار القدرة المكانية ، ويتكون من ٢٠ بنداً . وكل بند عبارة عن شكل معين وأمامه ستة أشكال أخرى . ويطلب من المفحوص أن يختار الشكل أو الأشكال التي تتطابق مع الشكل الرئيسي إذا أديرت إلى اليمين أو إلى اليسار ، وهي الأشكال غير المعكوسة . وزمن هذا الاختبار ١٠ دقائق .

٣- اختبار التفكير : ويقيس هذا الاختبار القدرة الاستدلالية ، ويتكون من ٣٠ بندا ، كل بند عبارة عن سلسلة من الحروف الابجدية رتبت على أساس قاعدة معينة. ويطلب من المفحوص أن يدرس السلسلة بعناية ويكتشف القاعدة التي رتبت على أساسها ، ثم يكمل السلسلة بحرف واحد فقط بحيث يحافظ على هذه القاعدة . وزمن الاختبار ١٠ دقائق .

٤- اختبار الجمع البسيط : ويقيس هذا الاختبار القدرة العددية ويتكون من ٧٠ مسألة جمع بسيطة ، وضع حاصل الجمع في كل منها . ويطلب من المفحوص أن يراجع عملية الجمع ، ويضع علامة " " إذا كان حاصل الجمع صحيحاً ، وعلامة " × " إذا كان حاصل الجمع خطأ .

وبذلك يمكن الحصول من تطبيق الاختبار على ٤ درجات فرعية تمثل القدرات الموضحة. كما يمكن الحصول على درجة كلية تعبر عن ذكاء الفرد وذلك وفق المعادلة:
درجة الذكاء = درجة اختبار معاني الكلمات + ٢/١ درجة الإدراك المكاني + درجة التفكير + درجة اختبار الجمع ، وقد استخدم الباحثان درجة الذكاء في التحليلات الخاصة بالدراسة الحالية .

وقد استخدم هذا الاختبار في العديد من الدراسات والبحوث وقد ثبت صدقه بأكثر من اسلوب وطريقه ، كما يتمتع الاختبار بدرجه عاليه ايضا من الثبات تراوحت في معظم الدراسات بين ٦٢ر٠ ، ٩٢ر٠ .

رابعا : درجات التحصيل :

كمقياس لتحصيل الطلاب تم الحصول على المجموع الكلي لدرجات امتحان منتصف العام الدراسي لجميع أفراد العينة خريف العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١م.

العينـــة :

طبقت الأدوات السابقة على عينة البحث الأساسية ، وقد بلغ عددها ١٥٩ طالبا من الصف الثاني بمدرسة الأمام الشافعي الاعدادية بمدينة الدوحة ، وهي تمثل كل طلاب الصف الثاني بالمدرسة ، وكان متوسط العمر الزمني للعينة ٠٣ر١٤ عاما. وتم ذلك خلال العام الدراسي ٩٠/١٩٩١م.

المعالجة الإحصائية :

أعتمدت المعالجات الإحصائية للبيانات على عدة أساليب من أهمها :

١- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، ومعاملات الالتواء وغيرها من البيانات الأساسية لكل مهارة من المهارات التي تقيسها القائمة ، وكذلك لأبعاد استبيان الدافعية .

٢- حساب معاملات الارتباط بين المهارات الأربعة عشرة ، واخضاع المصفوفة للتحليل العاملي للكشف عن البنية العاملية لمهارات التعلم والاستذكار.

٣- حساب معاملات الارتباط بين المهارات وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي ، وكذلك بين أبعاد مقياس الدافعية وكل من الذكاء والتحصيل.

٤- حساب الارتباط الجزئي بين كل مهارة والتحصيل الدراسي بعد عزل أثر الذكاء ، لمعرفة العلاقة الحقيقية بينهما ، وكذلك بالنسبة للدافعية .

٥- اجراء تحليل تباين في تصميم عاملي (٢×٢×٢) لدرجات التحصيل على أساس متغيرات : الذكاء ، الدرجة الكلية للمهارات ، الدرجة الكلية للدافعية ، حتى يمكن تحديد درجة اسهام كل متغير من هذه المتغيرات في التحصيل ، وكذلك درجة التفاعل بينها .

٦- استخدام مدى توكي لتفسير التفاعلات الدالة .

٧- اجراء تحليل الانحدار متعدد الخطوات Multiple Stepwise Regression على أساس أن التحصيل الدراسي هو المتغير التابع وأن متغيرات مهارات التعلم والاستذكار ، ودافعية التعلم ، والذكاء هي المتغيرات المستقلة .

هذا وقد إجريت بعض التحليلات الإحصائية بمركز الحاسب الآلي للأهرام بالقاهرة (آماك) ، واجرى البعض الآخر بمركز الحاسب الآلى بجامعة قطر بالدوحة ، وذلك باستخدام نفس البرنامج الإحصائي وهو حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences, Release 2 (SPSS-X21) .

نتائج البحث

عرض النتائج :

أولا : مهارات التعلم والاستذكار .

ثانيا : دافعية التعلم .

ثالثا : التفاعل بين المتغيرات المستقلة .

مناقشة النتائج :

أولا : مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي .

ثانيا : الدافعية والتحصيل الدراسي .

ثالثا : مهارات التعلم والدافعية والذكاء .

توصيات البحث .

أولا : مهارات التعلم والاستذكار:

١- المقاييس الاحصائية الوصفية للمهارات :

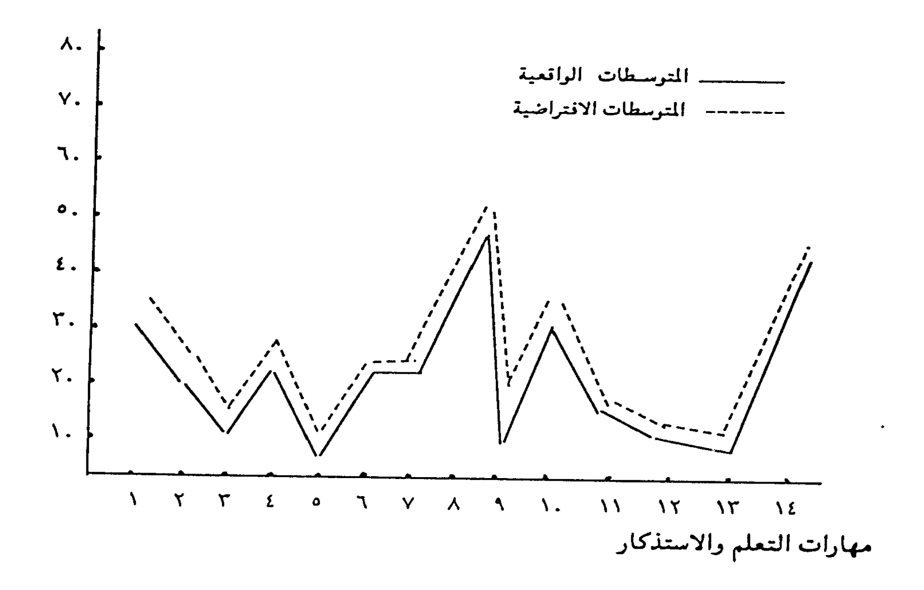
بعد تصحيح استجابات الطلاب على قائمة مهارات التعلم ، تم تفريغ البيانات وفق الأبعاد الموضحة سابقا ، وتم حساب المقاييس الإحصائية الوصفية لكل بعد، وذلك لمعرفة شكل توزيع الدرجات ، وتمهيداً للمعالجات الإحصائية التالية. والجدول (٦) يوضح هذه البيانات .

جدول (٦) المقاييس الإحصائية الوصفية لمهارات التعليم
لدى أفراد العينة (ن : ١٥٩)

المهارة	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	الالتواء	أدنى درجة	أعلى درجة	متوسط البند	الرتبة
١- الدافعية	٣٢ر٧٨٦	٧ر٤٣٤	٣٠	٠ر٢٠٠	١٦	٥٠	٣ر٢٨	٧ر٥
٢- تنظيم الوقت	٢٣ر١٥٧	٥ر٠٤١	٢١	-٠ر٤٣٧	١٠	٣٣	٣ر٢١	٥ر٠
٣- التركيز والانتباه	١٦ر٣٨٤	٤ر٣٨١	١٥	٠ر١٤٢	٦	٢٥	٣ر٢٨	٧ر٥
٤- معالجة المعلومات	٢٦ر٧٠٤	٦ر٥٠٦	٢٤	-٠ر٤٦٢	٩	٣٩	٣ر٢٤	٣ر٠
٥- انتقاء الأفكار الأساسية	٨ر٩٨١	٢ر٧٧١	٩	-٠ر١١٤	٣	١٥	٢ر٩٩	١٤ر٠
٦- استخدم وسائل معينة	٢٣ر٢٧٧	٥ر٨٩٠	٢١	-٠ر٣٠٣	٩	٣٥	٣ر٣٣	٤ر٠
٧- المراجعةوالاختبار الذاتي	٢٢ر٩٩٤	٥ر١٤٥	٢١	-٠ر٥٧٤	٨	٣٥	٣ر٢٩	٦ر٠
٨- استراتيجيات الاختبار	٤٦ر٨٨١	٩ر٣٩٩	٤٥	٠ر٠٣٩	٢١	٦٩	٣ر١٣	١١ر٠
٩- وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات	١٣ر٤٧٨	٣ر٨٥٣	١٢	-٠ر٤٦٤	٤	٢٠	٣ر٣٧	٢ر٠
١٠- البحث المثابر عن المعرفة	٢٥ر٨٤٣	٥ر١٠٦	٢٤	-٠ر٦٣١	١٣	٣٦	٣ر٢٣	٩ر٠
١١- الانتباه للنقاط الهامة	٢١ر٠٨٨	٥ر٠٠١	١٨	-٠ر٦٠١	٦	٣٠	٣ر٥١	١
١٢- التنظيم والاهتمام	١٥ر٧٦٧	٣ر٠٦٥	١٥	-٠ر٢٤٨	٧	٢٤	٣ر١٥	١٠
١٣- تجنب التأخير	٣٤ر٣٤٠	٧ر٢٤٦	٣٣	٠ر٠٣٦	١٥	٥٠	٣ر١٢	١٢ر٥
١٤- طرق العمل	٥٠ر١١٣	٩ر٣٧٩	٤٨	٠ر١٧٤	٢٩	٨٠	٣ر١٢	١٢ر٥

وتشير البيانات الموضحة بالجدول (٦) إلى أن توزيع الدرجات في جميع المهارات كان اعتداليا أو قريبا جدا من الاعتدال ، فجميع معاملات الالتواء لم تصل إلى الواحد الصحيح في أي مهارة من المهارات . وبطبيعة الحال ، اختلفت المتوسطات والمقاييس الإحصائية الأخرى من مهارة لأخرى نظرا لعدم تساوى المهارات في عدد العبارات التي تقيسها. لذلك تم حساب متوسط درجة البند الواحد حتى يمكن ترتيب المهارات وفق درجة ممارستها من الطلاب .

ومن الواضح من الرتب أن المهارات الثلاث الأولى من حيث درجة الممارسة هي مهارة الانتباه للنقاط الهامة سواء أثناء شرح المعلم أو القراءة ، ومهارة وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات الهامة اثناء الاستذكار . والمهارة الثالثة في الترتيب هي مهارة معالجة أو تجهيز المعلومات والتي تتمثل في القدرة على انتاج تنظيمات وتحليلات ذهنية ولفظية تساعد على سرعة الفهم والاسترجاع .أما المهارات التي احتلت ترتيبا متأخرا من حيث ممارسة الطلاب لها ، فكانت مهارة انتقاء الأفكار الأساسية والمعلومات الهامة للتركيز عليها في الاستذكار، وتجنب التأخير ، وهي التي تتعلق بانجاز الأعمال والواجبات الدراسية في أوقاتها.أما باقي المهارات فتحتل مراكز متوسطة من حيث الممارسة ، ويلاحظ أيضا أن مستوى المهارات عند هذه العينة مستوى متوسط حيث أن المتوسطات الحسابية الواقعية لاتختلف كثيرا عن المتوسطات الافتراضية ويوضح الشكل البياني (١) ذلك.



شكل(١) يوضح المتوسطات الواقعية والمتوسطات الافتراضية *
في مهارات التعلم والاستذكار

٢- التحليل العاملي للمهارات :

للكشف عن البنية العاملية لمهارات التعلم والاستذكار ، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المهارات الأربع عشرة وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية ، والجدول (٧) يوضح العوامل المستخلصة بعد الادارة ، وتشبع المتغيرات عليها . وقد حذفت التشبعات أقل من ٤٥ر٠ .

(*) يقصد بالمتوسط الافتراضي عدد عبارات البعد مضروباً في (٣) ، حيث (٣) هي الدرجة الوسطى والتي تمثل ممارسة المهارة " أحيانا " . أما المتوسط الواقعي فهو المتوسط الحقيقي المحسوب من إستجابات الأفراد على هذه البنود .

جدول (٧) نتائج التحليل العاملي بعد التدوير لمهارات التعلم بعد حذف التشبعات الأقل من ٤٥ر٠

المهارات	العامل الأول	العامل الثاني	الاشتراكيات
١- الدافعية للاستذكار وتحمل المسئولية	--	٥٣١ر٠	٧١٢ر٠
٢- تنظيم الوقت	٥٢٩ر٠	--	٦٢٠ر٠
٣- التركيز والانتباه	--	٤٩١ر٠	٦٥٩ر٠
٤- معالجة المعلومات	٨٠٥ر٠	--	٦٨٤ر٠
٥- انتقاء الافكار الأساسية	--	٨٨٣ر٠	٦٣٦ر٠
٦- استخدام وسائل معينة	٨٣٥ر٠	--	٧١٤ر٠
٧- المراجعة والاختبار الذاتي	٩١٢ر٠	--	٧٦١ر٠
٨- استراتيجيات الاختبار	--	٥٧٣ر٠	٧١٥ر٠
٩- وضع العلاقات وتدوين الملاحظات	٦٨٤ر٠	--	٥٦١ر٠
١٠- البحث المثابر عن المعرفة	٧٤٩ر٠	--	٦٤٤ر٠
١١- الانتباه للنقاط الهامة	٦٣٢ر٠	--	٦٣٤ر٠
١٢- التنظيم والاهتمام	٨٢١ر٠	--	٥٤٨ر٠
١٣- تجنب التأخير	--	٧٢٠ر٠	٦٢٤ر٠
١٤- طرق العمل	--	٧٢٢ر٠	٦٦٦ر٠
الجذر الكامن	٨٤٧ر٧	٣٣٢ر١	١٧٩ر٩
نسبة التباين	١ر٥٦٪	٥ر٩٪	٦ر٦٥٪

وكما هو واضح من جدول (٧) ، أسفر التحليل العاملي عن عاملين رئيسيين ، ويبدو أن العامل الأول والذي يجمع ثمان مهارات قد استحوذ على الجزء الأكبر من التباين الكلي ، حيث أن نسبة أسهامه في التباين بلغت ١ر٥٦٪ ، وكان جذره الكامن ٨٤٧ر٧ . وأعلى ثلاثة تشبعات على هذا العامل كانت لمتغيرات المراجعة

والاختبار الذاتي ، واستخدام وسائل معينة للاستذكار والتعلم ، ومهارة معالجة وتجهيز المعلومات .

أما العامل الثاني فيجمع ست مهارات ، وكانت نسبة اسهامه في التباين ٥ر٩٪ وجذره الكامن ٣٣٢ر١ . وأعلى ثلاث مهارت تشبعا عليه هي انتقاء الأفكار الأساسية وطرق العمل وتجنب التأخير .

وهذا يوضح أن هذين العاملين استطاعا تفسير ٦ر٦٥٪ من تباين الأفراد في ادائهم على هذه المقاييس ، ويمكن القول أن كل عامل منهما يمثل نسقا من المهارات المرتبطة فيما بينها مما يمكن معه تسمية كل عامل منهما على أنه استراتيجية معرفية خاصة تميل الأولى منها إلى نسق مهاري بينما تميل الثانية إلى عادات واتجاهات نحو الدراسة.

٣- العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي:

للكشف عن العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي والمشار إليها في الفرض الأول ، ولتحديد أي المهارات أكثر اسهاما في التحصيل الدراسي ، تم حساب معاملات الارتباط بين كل مهارة من المهارات الفرعية ، وكذلك الدرجة الكلية للمهارات وكل من التحصيل الدراسي والذكاء .

ولتحديد أي المهارات يسهم في تباين التحصيل بصرف النظر عن الذكاء (أي مع عزل تأثير الذكاء) ، تم حساب معامل الارتباط الجزئي بين درجات كل مهارة والتحصيل الدراسي مع عزل أثر الذكاء كما هو موضح في الجدول (٨) .

جدول (٨) معاملات الارتباط بين المهارات وكل من التحصيل والذكاء (ن = ١٥٩)

المهـــارة	الارتبـــاط مع التحصيل	الارتبـــاط مع الذكـاء	الارتباط الجزئي مع التحصيل بعد عزل الذكاء
١- الدافعية للاستذكار وتحمل المسئولية	٤٦٩ر٠ •••	٤٢٨ر٠ •••	٢١٢ر٠ ••
٢- تنظيم الوقت	٣٩٣ر٠	٣٨٥ر٠	١٠٩ر٠
٣- التركيز والانتباه	٢٨٩ر٠	٢٦٠ر٠	١٣٠ر٠
٤- معالجه المعلومات	٣٢٤ر٠	٣١٨ر٠	٠٩٠ر٠
٥- انتقاء الأفكار الأساسية	٣٩٧ر٠	٣٣٤ر٠	٢٣٦ر٠ ••
٦- استخدام وسائل معينة	٣٤٠ر٠	٣٢٩ر٠	١٠٢ر٠
٧- المراجعة والاختبار الذاتي	٣٢٧ر٠	٣٠٧ر٠	١١٣ر٠
٨- استراتيجيات الاختبار	٤٤٢ر٠	٤٢٩ر٠	١٣٦ر٠
٩- وضع العلامات وتدوين الملاحظات	٣١٥ر٠	٣٠٦ر٠	٠٩١ر٠
١٠- البحث المثابر عن المعرفة	٣٨٧ر٠	٣٧٣ر٠	١٢٢ر٠
١١- الانتباه للنقاط الهامة	٣٢٩ر٠	٢٦٧ر٠	٢١٥ر٠ ••
١٢- التنظيم والاهتمام	٢٦١ر٠	٢٤٠ر٠	١٠٤ر٠
١٣- تجنب التأخير	٣١٤ر٠	٢٩٤ر٠	١١٨ر٠
١٤- طرق العمل	٤٩٥ر٠	٤٦٤ر٠	١٩٦ر٠ •
الدرجة الكلية للمهارات	٤٩٦ر٠	٤٦٤ر٠	١٩٨ر٠ •
معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي = ٩١٢ر٠			

• معاملات دالة عند مستوى ٠٥ر٠ شك   •• معاملات دالة عند مستوى ٠١ر٠ شك

•••جميع معاملات الارتباط في هذين العمودين دالة عند مستوى < ٠١ر٠

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الارتباط بين مهارات التعلم وكذلك الدرجة الكلية والتحصيل قد تراوحت بين ٢٦١ر٠و٤٩٦ر٠ وجميعها ذات دلالة إحصائية على

مستوى ۰۱ر۰ ، كذلك تراوحت معاملات الارتباط بين المهارات والذكاء بين ۲٤۰ر۰، ٤٦٤ر۰ ، وجميعها دالة على مستوى ۰۱ر۰ . أما عن الارتباط بين التحصيل والذكاء فقد وصل إلى ۹۱۲ر۰ وهو ارتباط مرتفع جدا .

إن هذه الارتباطات تكشف عن علاقات واضحة وجوهرية بين المتغيرات الثلاثة ، التحصيل الدراسي ، ومهارات التعلم والاستذكار ، والذكاء . وإذا كانت العلاقة بين الذكاء والتحصيل علاقة مؤكدة ، بحكم أن البحوث السابقة جميعها ، والأدب السيكولوجي بصفة عامة يؤكد هذه الحقيقة ، وإن اختلفت قيم الارتباط من دراسة لأخرى ، فإن مايهمنا في هذا البحث هو العلاقة بين المهارات والتحصيل ، وهل هذه العلاقة قوية بصرف النظر عن الذكاء ؟ أم أن الارتباط بين المهارات والتحصيل يرجع في أساسه إلى ارتباط الذكاء بكل من التحصيل والمهارات ، خاصة أن ارتباطاته بالمهارات كانت كلها دالة أيضا على مستوى ۰۱ر۰ ؟

للإجابة على هذه التساؤلات تم حساب الارتباطات الجزئية بين المهارات والتحصيل الدراسي بعد عزل متغير الذكاء والعمود الرابع في الجدول (۸) يوضح معاملات الارتباط الجزئي .

وكما هو واضح من هذا الجدول ، نجد أن هناك أربع مهارات فرعية فقط كان لها ارتباط دال بالتحصيل بعدعزل الذكاء . وهذه المهارات هي :

- الدافعية للاستذكار وتحمل المسئولية ، وقد بلغ ارتباطها الجزئي بالتحصيل بعد عزل أثر الذكاء ۲۱۲ر۰ ، وهو ارتباط دال على مستوى ۰۱ر۰ .
- أنتقاء الأفكار الأساسية وقد بلغ ارتباطها الجزئي بالتحصيل بعد عزل أثر الذكاء ۲۳٦ر۰ وهو ارتباط دال على مستوى ۰۱ر۰ .
- الانتباه للنقاط الهامة ، وقد بلغ ارتباطها الجزئي بالتحصيل ۲۱٥ر۰ وهو ارتباط دال على مستوى ۰۱ر۰ .

-- طرق العمل ، وقد بلغ ارتباطها الجزئي بالتحصيل ١٩٦ر٠ وهو ارتباط دال على مستوى ٠٥ر٠ .

-- هذا بالاضافة للدرجة الكلية للمهارات ، وقد بلغ ارتباطها الجزئي بالتحصيل الدراسي بعد عزل أثر الذكاء ١٩٨ر٠ ، وهو ارتباط دال على مستوى ٠٥ر٠ .

ومعنى هذا أن المهارات الأربعة السابقة ، بالاضافة للدرجة الكلية ترتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا دالا ، دون أن يكون للذكاء هو المتغير المحدد بشكل حاسم لهذا الارتباط .

أما المهارات الفرعية الباقية ، فإن ارتباطها بالتحصيل يعتمد بشكل أساسي على ارتباط الذكاء بالتحصيل من جهة وارتباطه بهذه المهارات من جهة أخرى .

ومهما يكن ، فإنه من الملاحظ أن جميع معاملات الارتباط الجزئي قد انخفضت قيمها عن قيم الارتباط الكلي بين المهارات والتحصيل الدراسي . وهذا يعني ببساطة شديدة أن للذكاء دورا ايجابيا مساعدا في قوة العلاقة بين مهارات التعلم والتحصيل الدراسي .

٤-المقارنة في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار :

لاختبار صحة الفرض الثاني وللكشف عما إذا كانت توجد فروق في التحصيل بين ذوى الدرجات المرتفعة وذوى الدرجات المنخفضة في مهارات التعلم والاستذكار، تم تقسيم العينة على أساس الوسيط إلى مجموعتين : مجموعة مرتفعي في مهارات التعلم ، وهم الذين تقع درجاتهم فوق الوسيط ، ومجموعة منخفضي مهارات التعلم ، وهم الذين تقع درجاتهم تحت الوسيط (وقد حذف الأفراد الذين حصلوا على درجة الوسيط). وتمت المقارنة بين المجموعتين في التحصيل الدراسي باستخدام اختبار "ت" والجدول (٩) يوضح هذه النتائج .

جدول (٩) اختبار "ت" للفرق في التحصيل
بين مرتفعي ومنخفضي المهارات

المجموعة	ن	متوسط التحصيل	الانحراف المعياري	ف لتجانس التباين	مستوى الدلالة	ت	مستوي الدلالة
مرتفعو المهارات	٧٥	١٧٧ر١٥	٣٨ر٩١	١ر١٩٥	غير دالة	٤ر٠٨	٠ر٠١
منخفضو المهارات	٧٣	١٥١ر٩٥	٣٥ر٦٠				

كما هو واضح بالجدول (٩) بلغ متوسط تحصيل درجات مرتفعي المهارات ١٧٧ر١٥ بانحراف معياري قدرة ٣٨ر٩١ ، بينما كان متوسط درجات تحصيل منخفضي المهارات ١٥١ر٩٥ بانحراف معياري ٣٥ر٦٠ . وبحساب قيمة (ف) للكشف عن تجانس التباين لدى المجموعتين وجد أنها تساوي ١ر١٩٥ ، وهي غير دالة إحصائيا مما يعني أن المجموعتين متجانستان . وبحساب قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين وجد أنها تساوي ٤ر٠٨ ، وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠ر٠١ .

ويعني هذا أنه توجد فروق جوهرية في التحصيل الدراسي بين ذوى الدرجات المرتفعة في مهارات التعلم وذوى الدرجات المنخفضة ، وهذه الفروق لصالح ذوى الدرجات المرتفعة في المهارات مما يؤكد التأثير الايجابي لمهارات التعلم والاستذكار على التحصيل المدرسي .

ثانيا : دافعية التعلم :

١- المقاييس الإحصائية الوصفية :

لقد تم حساب المقاييس الإحصائية الوصفية الأساسية لأبعاد الدافعية للتعلم ، والجدول (١٠) يوضح هذه البيانات .

جدول(١٠) المقاييس الإحصائية الوصفية
لأبعاد دافعية التعلم الاستذكار(ن=١٥٩)

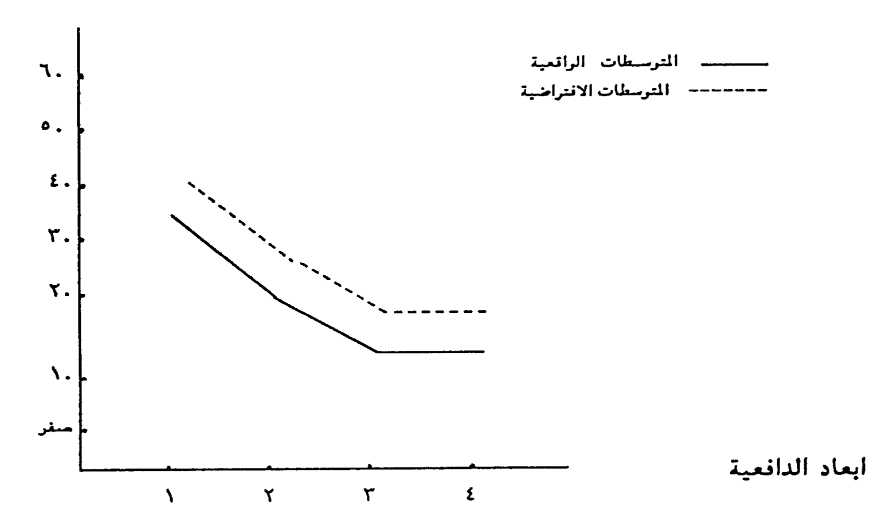
البعـــد	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	الالتواء	أدنـى درجـة	أعلـى درجـة	متوسط البنـد	الرتبة
١- المثابرة	٤١ر٣٥٨	٧ر١٨٤	٣٣	-٥٠٤ر٠	١٩	٥٤	٣ر٧٦	٢
٢- حب الاستطلاع	٢٦ر٥٤٧	٥ر١٥١	٢١	-٩٢٤ر٠	١٠	٣٥	٣ر٧٩	١
٣- التنظيم والجدولة	٢١ر٨٤٩	٥ر٣٤٣	١٨	-٥٨٧ر٠	٩	٣٠	٣ر٦٤	٣
٤- القيادة الجماعية	٢١ر١١٣	٢ر٣٠٩	١٨	-٢٨١ر٠	١٠	٣٠	٣ر٥٢	٤

وكما هو واضح من الجدول (١٠) تشير البيانات الاحصائية إلى أن توزيع الأبعاد الأربعة للدافعية قريب من التوزيع الاعتدالي ، حيث لم يصل معامل الالتواء في أي بعد منها إلى الواحد الصحيح .

وبنفس الصورة التي اتبعت في المهارات ، ونظرا لأن الأبعاد تختلف في عدد البنود ، فقد تم حساب متوسط الدرجة للبند الواحد في كل بعد ، بحيث يمكن ترتيب الأبعاد على اساسها .

وكما هو واضح من الجدول ، نجد أن بعد " حب الاستطلاع " قد احتل المرتبة الأولى باعتباره أقوى بعد لدافعية التعلم لدى أفراد العينة ، وبمتوسط للبند ٣ر٧٩ ، ويليه مباشرة وبفارق ضئيل بعد " المثابرة " حيث احتل المرتبة الثانية بمتوسط للبند مقداره ٣ر٧٦، أما البعد الثالث في الترتيب فكان بعد " التنظيم والجدولة " بمتوسط للبند ٣ر٦٤ ، وكان بعد " القيادة الجماعية " في نهاية الترتيب بمتوسط ٣ر٥٢ .

وبشكل عام فإنه بمقارنة المتوسطات الواقعية بالمتوسطات الافتراضية يمكن القول بأن أفراد العينة يتمتعون بدرجة من الدافعية أعلى من المتوسط الافتراضي، ويمكن أن يتضح ذلك في الشكل (٢) .



شكل (٢) المتوسطات الواقعية والمتوسطات الافتراضية في الدافعية

٢- العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي :

ولاختبار صحة الفرض الثالث وللكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي ، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الدافعية وكذلك الدرجة الكلية ، وبين كل من التحصيل والذكاء ولما كان مايهمنا في المقام الأول هو العلاقة بين الدافعية والتحصيل ، فقد حسبت الارتباطات الجزئية بين أبعاد الدافعية والتحصيل مع عزل متغير الذكاء وتأثيره في هذه العلاقة . والجدول (١١) يوضح هذه البيانات .

جدول (١١) معاملات الارتباط بين دافعية التعلم وكل من
التحصيل والذكاء (ن = ١٥٩)

ابعاد دافعية التعلم	الارتباط مع التحصيل	الارتباط مع الذكاء	الارتباط الجزئي مع التحصيل بعد عزل الذكاء
١- المثابرة	٤٣٦ر٠ *	٣٨٩ر٠ *	٢١٣ر٠ * *
٢- حب الاستطلاع	٣٩٣ر٠	٣١٧ر٠	٢٦٥ر٠ * *
٣- التنظيم والجدولة	٣١٣ر٠	٢٩٣ر٠	١١٥ر٠
٤- القيادة الجماعية	٣٢٩ر٠	٢٦٨ر٠	٢١٤ر٠ * *
الدرجة الكلية	٤٣٩ر٠	٣٨١ر٠	٢٣٩ر٠ * *
معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي = ٩١٢ر٠			

* جميع معاملات الارتباط فى العمودين دالة عند مستوى < ٠١ر٠

** دالة عند مستوى ٠١ر٠

يتضح من الجدول (١١) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية والتحصيل الدراسي كانت دالة على مستوى ٠١ر٠ ، حيث تراوحت قيمها بين ٣١٣ر٠ ، ٤٣٦ر٠ . كذلك كان الارتباط بين الدرجة الكلية للدافعية والتحصيل الدراسي دالا على مستوى ٠١ر٠ ، حيث بلغت قيمته ٤٣٩ر٠ .

كذلك كانت الارتباطات بين أبعاد الدافعية الأربعة والذكاء دالة على مستوى ٠١ر٠ ، حيث تراوحت قيمها بين ٢٧١ر٠ ، ٣٨٩ر٠ وكذلك كان الارتباط بين الدرجة الكلية للدافعية والذكاء دالا على مستوى ٠١ر٠ حيث بلغت قيمته ٣٨١ر٠ .

ولما كانت ارتباطات الذكاء بكل من التحصيل وأبعاد الدافعية دالة أيضا ، لذلك تم حساب الارتباطات الجزئية بين أبعاد الدافعية والتحصيل بعد عزل أثر الذكاء.

وكما هو واضح من العمود الرابع بالجدول (١١) نجد أن الارتباط الجزئي بين بعد "المثابرة " والتحصيل قد بلغ ٢١٣ر٠ وهو دال على مستوى ٠١ر٠ وأن الارتباط

بين بعد "حب الاستطلاع " والتحصيل بلغ ٢٦٥ر٠ ، وهو دال أيضا على مستوى ١٠ر٠ وبالنسبة " للقيادة الجماعية " ، فقد بلغ معامل الارتباط ٢١٤ر٠ وهو دال على مستوى ١٠ر٠ .

كذلك بلغ الارتباط الجزئي بين الدرجة الكلية للدافعية والتحصيل ٢٣٩ر٠ ، وهو دال على مستوى ١٠ر٠ مما يعنى أن الأبعاد الثلاثة لها علاقات ارتباطية وايجابية دالة بالتحصيل مع عزل متغير الذكاء أو تحييده .

أما فيما يتعلق ببعد " التنظيم والجدولة " ، فقد انخفض معامل الارتباط الجزئي بينه وبين التحصيل من ٣١٣ر٠ إلى ١١٥ر٠ ، وهذا الأخير غير دال إحصائيا. وهو مايعنى أن العلاقة الارتباطية الدالة بين هذا البعد والتحصيل تعتمد بشكل أساسي على علاقة الذكاء بالمتغيرين ، وعند استبعاد الذكاء تصبح هذه العلاقة صفرية.

ومهما يكن ، فإن الملاحظ أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية ودرجتها الكلية والتحصيل الدراسي قد انخفضت قيمتها بدرجات متفاوته بعد عزل الذكاء . وهو مايعنى أن الذكاء عامل مؤثر في قوة هذه العلاقات.

٣- الفروق في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية :

ولاختبار صحة الفرض الرابع ، وكما اتبع في المهارات تم تقسيم العينة إلى مجموعتين على أساس الوسيط : مجموعة مرتفعي الدافعية ، وهم الذين تزيد درجاتهم عن درجة الوسيط ، ومجموعة منخفضي الدافعية وهم الذين تقل درجاتهم عن الوسيط . وحسب المتوسط والانحراف المعياري في التحصيل لكل من المجموعتين، وتمت المقارنة بينهما باستخدام اختبار " ت " للفرق بين المتوسطين . والجدول (١٢) يوضح هذه البيانات .

جدول (١٢) اختبار "ت" للفرق فى التحصيل
بين مرتفعي ومنخفضى دافعية التعلم

المجموعة	ن	متوسط التحصيل	الانحراف المعياري	ف لتجانس التباين	مستوى الدلالة	ت	مستوي الدلالة
مرتفعو المهارات	٧٥	١٨٠ر٥١	٤٣ر٠٥	٢ر٤٧	٠١ر٠	٥ر٤١	٠١ر٠
منخفضو المهارات	٧٣	١٤٨ر٤٩	٢٧ر٣٨				

يتضح من الجدول (١٢) أن متوسط درجات التحصيل الدراسي لمرتفعي الدافعية بلغ ١٨٠ر٥١ وانحرافها المعياري ٤٣ر٠٥، بينما بلغ متوسط درجات التحصيل لمنخفضي الدافعية ١٤٨ر٤٩ وانحرافها المعياري ٢٧ر٣٨ . وبحساب (ف) لتجانس التباين وجد أنها تبلغ ٢ر٤٧ وهي ذات دلالة احصائية على مستوى ٠١ر٠ ، مما يعنى أن المجموعتين غير متجانستين . لذلك تم استخدام المعادلة الخاصة بمثل هذه الحالة لحساب قيمة "ت" والكشف عن دلالتها الإحصائية ، وتبين أنها تبلغ ٥ر٤١ وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠١ر٠ . ويعنى هذا أن هناك فروقا جوهرية في التحصيل الدراسي بين ذوى الدرجات المرتفعة وذوى الدرجات المنخفضة في الدافعية ، وهذه الفروق بطبيعة الحال لصالح ذوى الدرجات المرتفعة ، وهذا يؤكد صحة الفرض الرابع .

٤ - العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية :

وللتأكد من صحة الفرض الخامس الذي ينص على وجود علاقة بين دافعية التعلم ومهاراته ، تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية وابعاد المهارات كما هو موضح بالجدول (١٣).

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين مهارات التعلم وابعاد الدافعية

(ن = ١٥٩)

ابعاد الدافعية / مهارات التعلم	المثابرة	حب الاستطلاع	التنظيم والجدولة	القيادة الجماعية	الدرجة الكلية للدافعية
١- الدافعية للاستذكار	٠ر٣٥٦	٠ر٤٢٨	٠ر٣٥٠	٠ر٣٤٠	٠ر٤٣١
٢- تنظيم الوقت	٠ر٣٢٨	٠ر٣٨٩	٠ر٣٣٢	٠ر٣٠١	٠ر٣٩٦
٣- التركيز والانتباه	٠ر٤٠٤	٠ر٥٢٨	٠ر٤١٣	٠ر٣٢٣	٠ر٤٩١
٤- معالجه المعلومات	٠ر٤٦١	٠ر٥٣٢	٠ر٤٣٢	٠ر٣٦٩	٠ر٥٣٠
٥- انتقاء الأفكار الأساسية	٠ر٣١٦	٠ر٢٧٢	٠ر٢٥٣	٠ر٢٤٨	٠ر٣٢٤
٦- استخدام وسائل معينة	٠ر٤٤٤	٠ر٥٢٠	٠ر٣٢٠	٠ر٣٧٥	٠ر٤٩٠
٧- المراجعة والاختبار الذاتي	٠ر٤٤٠	٠ر٤٤٢	٠ر٤١١	٠ر٣٧٣	٠ر٤٩٢
٨- استراتجيات الاختبار	٠ر٤١٨	٠ر٤٤٩	٠ر٣٦٠	٠ر٢٣٤	٠ر٤٣٩
٩- وضع العلامات وتدوين الملاحظات	٠ر٤٥٩	٠ر٤٣٧	٠ر٣٤٦	٠ر٣٥٢	٠ر٤٧٥
١٠- البحث المثابر عن المعرفة	٠ر٣٧٨	٠ر٣٨٨	٠ر٢٨٤	٠ر٢٦١	٠ر٣٩٢
١١- الانتباه للنقاط الهامة	٠ر٤٦٠	٠ر٤٦٤	٠ر٣٢٤	٠ر٣٨٣	٠ر٤٨٣
١٢- التنظيم والاهتمام	٠ر٣١٤	٠ر٣٩٦	٠ر٢٢٦	٠ر٣٠٤	٠ر٣٦٣
١٣- تجنب التأخير	٠ر٣٦٥	٠ر٣٥١	٠ر٢٥٩	٠ر٢٥٢	٠ر٣٦٧
١٤- طرق العمل	٠ر٤٠٦	٠ر٣٨٠	٠ر٣٠٨	٠ر٢٦٤	٠ر٤٠٨
الدرجة الكلية للمهارات	٠ر٥٢٨	٠ر٥٦٦	٠ر٤٣٩	٠ر٤٠٧	٠ر٥٧٦

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى < ٠ر١٠

ويوضح الجدول (١٣) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد دافعية التعلم ومهارات التعلم والاستذكار كانت دالة عند مستوى أقل من ٠ر١٠ ، وهذا يشير إلى العلاقة القوية الموجودة بينها بمعنى أنه كلما زادت الدافعية لدى التلاميذ تحسنت لديهم مهارات التعلم والاستذكار والعكس صحيح أيضا .

ثالثا : التفاعل بين المتغيرات المستقلة :

لقد كشفت التحليلات السابقة عن وجود علاقات جوهرية بين التحصيل الدراسي وكل من مهارات التعلم والاستذكار ، والدافعية ، والذكاء . كذلك كشف التحليل الاحصائي عن وجود ارتباطات دالة ، بين مهارات التعلم وكل من الدافعية والذكاء ، وكذلك عن وجود علاقات دالة بين الدافعية والذكاء . وتوحي هذه الارتباطات الدالة باحتمال وجود تفاعلات بين المتغيرات الثلاثة الاخيرة في علاقتها بالتحصيل الدراسي . ولمحاولة الكشف عن هذه التفاعلات ولاختبار صحة الفرض السادس ، قسمت العينة الكلية على أساس الوسيط في كل متغير إلى مجموعتين ، وبذلك تكونت ثمان مجموعات فرعية ، في صورة تصميم عاملي (٢×٢×٢)، بهدف اجراء تحليل للتباين يكشف عما بين المتغيرات (المهارات ، الدافعية ، والذكاء) من تفاعل في علاقاتها بالتحصيل الدراسي . والجدول (١٤) يوضح هذه المجموعات الفرعية من حيث أعدادها ومتوسطاتها في التحصيل الدراسي .

جدول (١٤) أعداد ومتوسطات التحصيل للمجموعات الفرعية
في التصميم العاملي (٢ × ٢ × ٢)

الذكاء	المهارات / الدافعية	مرتفعو المهارات	منخفضو المهارات
مرتفعو الذكاء	مرتفعو الدافعية	ن : ٣٨ م : ٢٠٤ر٨٩	ن : ١٢ م : ٢٠١ر٣٣
	منخفضو الدافعية	ن : ١٢ م : ١٦٨ر٣٣	ن : ١٧ م : ١٧٥ر٢٤
منخفضو الذكاء	مرتفعو الدافعية	ن : ١٧ م : ١٤٢ر٨٨	ن : ٨ م : ١١٣ر٣٨
	منخفضو الدافعية	ن : ٨ م : ١٣١ر٣٨	ن : ٣٦ م : ١٣٣ر٠٦

ولما كانت المجموعات السابقة غير متساوية في أعداد أفرادها فقد اعتمدنا على المتوسطات في تحليل التباين . والجدول رقم (١٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين (٢×٢×٢) لدرجات التحصيل الدراسي وفق متغيرات المهارات والدافعية والذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات :	٨٠٢٤ر٣٦	٧	١١٤٦ر٣٣	٢٧ر٥٤١	٠٠١ر٠
أ - مهارات التعلم	٧٤ر٨٥	١	٧٤ر٨٥	١ر٧٩٨	غيردالة
ب - دافعية التعلم	٣٧٠ر٢٣	١	٣٧٠ر٢٣	٨ر٨٩٥	٠١ر٠
جـ- الذكاء	٦٥٥٩ر٦٣	١	٦٥٥٩ر٦٣	١٥٧ر٦٠٠	٠٠١ر٠
- تفاعل أ × ب	٢١٦ر٨٤	١	٢١٦ر٨٤	٥ر٢١٠	٠٥ر٠
- تفاعل أ × جـ	١٠٦ر٦٦	١	١٠٦ر٦٦	٢ر٥٦٣	غيردالة
- تفاعل ب × جـ	٦٢٧ر٧٦	١	٦٢٧ر٧٦	١٥ر٠٨٢	٠٠١ر٠
- تفاعل أ × ب × جـ	٦٨ر٣٩	١	٦٨ر٣٩	١ر٦٤٣	غيردالة
تباين الخطأ	٧٩٢٢٥ر٣٨	١٤٠	٥٦٥ر٩٠		
تباين الخطأ المعدل			٤١ر٦٢٢		

يتضح من الجدول (١٥) ما يأتي :

-- بلغت النسبة الفائية للتباين بين المجموعات ٢٧ر٥٤١ وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠٠١ر٠ مما دعانا إلى استمرار التحليل لتقسيم مجموع المربعات بين المجموعات إلى مكوناته المختلفة .

-- بلغت النسبة الفائية للتباين في التحصيل الذي يرجع لمهارات التعلم والاستذكار ١ر٧٩٨ وهي غير دالة إحصائيا .

-- بلغت النسبة الفائية لتباين التحصيل الذي يرجع إلى متغير الدافعية ٨٫٨٩٥ ، وهي دالة إحصائيا على مستوى ٠٫٠١ .

-- بلغت النسبة الفائية للتباين في التحصيل الذي يرجع إلى متغير الذكاء ١٥٧٫٦٠٠ وهي دالة على مستوى أقل من ٠٫٠٠١ .

-- بلغت النسبة الفائية للتباين الذي يرجع إلى التفاعل بين مهارات التعلم والدافعية ٥٫٢١٠ وهي دالة إحصائيا على مستوى ٠٫٠٥ .

-- بلغت النسبة الفائية للتفاعل بين مهارات التعلم والذكاء ٢٫٥٦٣ ، وهي غير دالة إحصائيا .

-- بلغت النسبة الفائية للتفاعل بين الدافعية والذكاء ١٥٫٠٨٢ وهي دالة إحصائيا على مستوى ٠٫٠٠١

-- بلغت النسبة الفائية للتفاعل الثلاثي ١٫٦٤٣ وهي غير دالة إحصائيا .

فماذا تعنى تلك التفاعلات الدالة ، بين مهارات التعلم والدافعية ، وبين دافعية التعلم والذكاء ؟

لتوضيح طبيعة هذا التفاعل استخدمت طريقتان : الأولى التمثيل البياني للمتوسطات ، حتى نكشف عن نوع التفاعل ، والثانية مدى توكي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات الفرعية .

أ - التفاعل بين مهارات التعلم والدافعية :

١- التمثيل البياني :

لاعداد التمثيل البياني تم حساب متوسطات المجموعات الأربعة ويوضحها الجدول (١٦) .

جدول (١٦) متوسطات التحصيل لمجموعات التفاعل بين مهارات التعلم والدافعية

الدافعية / المهارات	مرتفعون	منخفضون
مرتفعون	١٨٥ر٧٣	١٥٣ر٥٥
منخفضون	١٦٦ر١٥	١٤٦ر٥٨

وقد مثلت المتوسطات الموضحة في الشكل البياني (٣) :

شكل (٣) التفاعل بين مهارات التعلم والدافعية

ويتضح من الشكل السابق (٣) أن التفاعل بين الدافعية والمهارات من حيث تأثيرهما في التحصيل هو من النوع الترتيبي ، ويوضح أنه على الرغم من أن ذوى الدافعية المرتفعة أعلى في التحصيل دائما من ذوى الدافعية المنخفضة ، إلا أن هذا الفرق بينهما في حالة مرتفعي المهارات يكون أكبر بشكل واضح منه في حالة ذوى الدرجات المنخفضة في المهارات ، بعبارة أخرى تعتبر مهارات التعلم عاملا مساعداً للدافعية في تأثيرها على التحصيل . والعكس صحيح أيضا ، بمعنى أن الدافعية عامل مساعد للمهارات في تأثيرها على التحصيل الدراسي .

٢- اختبار توكي :

وللتعمق في طبيعة هذا التفاعل ، وتحديد أي الفروق بين متوسطات المجموعات الفرعية دال وأيها غير دال ، استخدم اختبار توكي ، والجدول (١٧) يوضح النتائج.

جدول (١٧) اختبار توكي للفروق في التحصيل بين متوسطات مجموعات التفاعل بين المهارات والدافعية

خلايا التفاعل	ن	م	منخفض مهارات مرتفع دافعية	مرتفع مهارات منخفض دافعية	مرتفع مهارات مرتفع دافعية	مدى توكسي ٠٥ر٠	٠١ر٠
منخفض مهارات/منخفض دافعية	٥٣	١٤٦ر٥٨	١٩ر٥٧**	٦ر٩٧	١٥ر٣٩**	١٥ر٩٨	١٩ر٣٨
منخفض مهارات/مرتفع دافعية	٢٠	١٦٦ر١٥	--	١٢ر٦	١٩ر٢٣*	--	--
مرتفع مهارات/منخفض دافعية	٢٠	١٥٣ر٥٥	--	--	١٨ر٣٢**	--	--
مرتفع مهارات/مرتفع دافعية	٥٥	١٨٥ر٧٣	--	--	--	--	--

* دال على مستوى ٠٥ر٠.
* * دال على مستوى ٠١ر٠.

ومن الجدول (١٧) يتضح ما يأتي :

-- كانت الفروق بين مجموعة مرتفعي المهارات/مرتفعي الدافعية والمجموعات الثلاثة الأخرى دالة ، مما يعني أن الانخفاض في الدرجة في أي من المتغيرين (مهارات التعلم أو الدافعية) أو فيهما معا يصاحبه انخفاض في التحصيل الدراسي .

-- كان أعلى فرق دال بين متوسط مجموعة مرتفع مهارات/مرتفع دافعية ومتوسط مجموعة منخفض مهارات/منخفض دافعية ، حيث بلغ ١٥ر٣٩ وهو دال على مستوى ٠١ر٠ مما يعني أن ارتفاع الدرجة على المتغيرين معا (المهارات والدافعية) يرتبط بأعلى معدل للتحصيل الدراسي وانخفاضها على المتغيرين يرتبط بأدنى معدل للتحصيل .

-- كان الفرق بين متوسط مجموعة مرتفع مهارات/مرتفع دافعية ومتوسط مجموعة مرتفع مهارات/منخفض دافعية هو الثاني في الترتيب من حيث حجمه ، إذ بلغ ١٨ر٣٢ ، وهو دال على مستوى ١٠ر٠ ، بينما كان الفرق بين متوسطي مجموعة مرتفع مهارات/مرتفع دافعية ، ومنخفض مهارات/مرتفع دافعية أقل حيث بلغ ١٩ر٢٣، وهو دال على مستوى ٠٥ر٠ وقريب جدا من الحد الدال على مستوى ١٠ر٠ والذي يبلغ ١٩ر٣٨ . مما يشير إلى أن للدافعية دوراً أكبر في التحصيل من دور المهارات .

-- بلغ الفرق بين متوسطي مجموعة منخفض مهارات/منخفض دافعية ومجموعة منخفض مهارات/مرتفع دافعية ١٩ر٥٧ وهو دال على مستوى ١٠ر٠ .

-- أما الفرق بين متوسطي مجموعة منخفض مهارات/منخفض دافعية ، ومجموعة مرتفع مهارات/منخفض دافعية ، وكذلك الفرق بين متوسطي مجموعة منخفض مهارات/مرتفع دافعية ومجموعة مرتفع مهارات/منخفض دافعية لم يكن دالا إحصائيا ، ويعنى هذا بالنسبة للتفاعل أن درجة المهارات ليس لها تأثير على التحصيل في حالة انخفاض الدافعية ، بينما تضح تأثيرها في التحصيل في حالة ارتفاع الدافعية .

ب - التفاعل بين الدافعية والذكاء :

١- التمثيل البياني :

وبنفس الصورة تم حساب متوسطات مجموعات التفاعل بين الدافعية والذكاء لإعداد التمثيل البياني للتفاعل ، والجدول (١٨) يوضح هذه المتوسطات .

جدول (١٨) متوسطات التحصيل لمجموعات التفاعل بين مهارات التعلم والدافعية

الدافعية / الذكـــاء	مرتفعو الدافعية	منخفضو الدافعية
مرتفعو الذكاء	٢٠٤ر٠٤	١٧٢ر٣٨
منخفضو الذكاء	١٣٣ر٤٤	١٣٢ر٧٥

وقد مثلت المتوسطات الموضحة في الشكل البياني (٤) :

شكل (٤) التفاعل بين الدافعية والذكاء

ويتضح من الرسم البيـاني شكل (٤) أن التفاعل بين الذكاء والدافعية من حيث تأثيرهما في التحصيـل الدراسي هو من النوع الترتيبي ،ويوضح أنه على الرغم من أن ذوى الدرجات العليا في الدافعية كان تحصيلهم أعلى من ذوى الدرجات المنخفضة في الدافعية في حالتي الذكاء المرتفع والذكاء المنخفض ، إلا أن هذا الفرق ضئيل جدا في

حالة الذكاء المنخفض ، بل كاد يتلاشى ، بينما هو فرق واضح وكبير في حالة الذكاء المرتفع ، والعكس صحيح أيضا ، أي أنه على الرغم من أن مرتفعي الذكاء كان تحصيلهم أعلى من منخفضي في الذكاء ، إلا أن الفرق أعلى بكثير في حالة الدافعية المرتفعة عنه في حالة الدافعية المنخفضة .

٢- اختبار توكي :

ولتوضيح أكثر لطبيعة هذا التفاعل نورد في الجول رقم (١٩) نتائج أختبار توكي لهذه المجموعات :

جدول (١٩) اختبار توكي للفروق في التحصيل بين متوسطات مجموعات التفاعل بين الدافعية والذكاء

خلايا التفاعل	ن	م	منخفض دافعية مرتفع الذكاء	مرتفع دافعية منخفض الذكاء	مرتفع دافعية مرتفع الذكاء	مدى توكي ٠٥ر٠	٠١ر٠
منخفض دافعية/منخفض ذكاء	٤٤	١٣٢ر٧٥	٣٩ر٦٣**	٦٩ر٠	٧١ر٢٩**	١٥ر٩٨	١٩ر٣٨
منخفض دافعية/مرتفع ذكاء	٢٩	١٧٢ر٣٨	--	٣٨ر٩٤* *	٣١ر٦٦**	--	--
مرتفع دافعية/منخفض ذكاء	٢٥	١٣٣ر٤٤	--	--	٧٠ر٦**	--	--
مرتفع دافعية /مرتفع دافعية	٥٠	٢٠٤ر٠٤	--	--	--	--	--

** دال عند ٠١ر٠

ومن الجدول (١٩) يتضح ما يأتي :

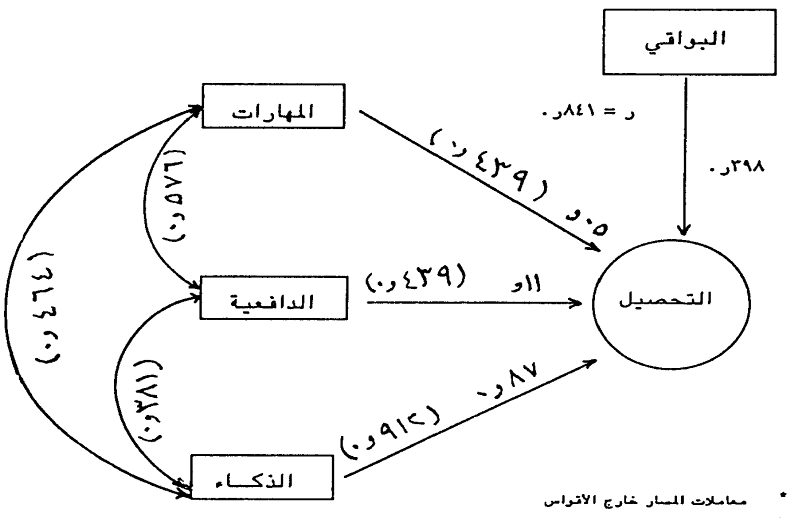
-- كانت تجميع فروق المتوسطات ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠١ر٠ باستثناء فرق واحد ، وهو الفرق بين متوسطي مجموعة منخفضي الدافعية/ منخفضي الذكاء ومرتفعي الدافعية/منخفضي الذكاء .

-- كان أكبر الفروق الدالة بين متوسطى مجموعة مرتفعي الدافعية/مرتفعي الذكاء ومنخفضي الدافعية/منخفضي الذكاء ، يليه الفرق بين مرتفعي الدافعية/مرتفعي الذكاء ومرتفعي الدافعية/منخفضي الذكاء .

-- المجموعة المتميزة عن باقي المجموعات جميعا هي مجموعة مرتفعي الدافعية/ مرتفعي الذكاء ، وكانت الفروق بينها وبين المجموعات الثلاث الأخرى دالة في جميع الحالات .

ومعنى هذا بعبارة أخرى ، أن الفرق في الدافعية لاقيمة له من حيث أثره على التحصيل في حالة الذكاء المنخفض ، بينما في حالة الذكاء المرتفع يصبح للدافعية دور جوهري في التحصيل الدراسي . والعكس ليس صحيحا ، أي أن أي تغير في الذكاء يصاحبه تغير في التحصيل بصرف النظر عن الدافعية . وان كان تأثير الذكاء في حالة الدافعية المرتفعة أكبر منه بفارق دال في حالة الدافعية المنخفضة .

ولمزيد من تفسير هذه العلاقات المتداخله وعلى أساس أن الباحثين الحاليين يفترضان أن التحصيل الدراسي هو المتغير التابع وأن الذكاء ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم هي المتغيرات المستقلة ، فقد اقترحا النموذج السببي رقم (٥) الذي يوضح هذه العلاقة ، وتم حساب معاملات المسار Path Coefficients ومعاملات الارتباط بين هذه المتغيرات ، ويشير هذا النموذج إلى مايلي :



شكل (٥) يوضح النموذج السببي المقترح

أ) أن معاملات المسار كلها موجبة ، مما يوحي بأنه مع ارتفاع أو تحسن أي من المتغيرات المستقلة يتحسن التحصيل الأكاديمي .

ب) أن أكثر المتغيرات المستقلة تأثيرا في التحصيل الأكاديمي هو الذكـاء حيث كان معامل مساره أو تأثيره المباشر ٨٧ر٠ وهي نسبة عالية إلى حد كبير ، يليه متغير دافعية التعلم حيث كان أثرها المباشر في التحصيل ١١ر٠ ثم مهارات التعلم (٥٠ر٠) ، ورغم أن معامل أثر المهارات في التحصيل منخفض إلا أنه دال .

جـ) أن التباين المشترك هو ٨٤١ر٠ أي أن المتغيرات المستقلة الثلاثة استطاعت أن تفسر ٨٤ر١٪ من التباين بين أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ، وهذا يعنى أن ١٥ر٩٪ من هذا التباين يرجع إلى عوامل مستقلة أخرى لم تدخل في الدراسة الحالية.

من خلال هذا الشكل يمكن الوصول إلى البيانات المجدولة في الجدول(٢٠) :

جدول (٢٠) يوضح الآثار السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية والآثار غير السببية للمتغيرات المستقلة على التحصيل

المتغيرات	الارتباط بالتحصيل	الآثار المباشرة	الآثار غير المباشر	الآثار الكلية	الآثار غير السببية
مهارات التعلم	٤٩٦ر٠	٠٥ر٠	من خلال تأثيرها في الدافعية = ٠٦ر٠ } ٤٦ر٠} من خلال تأثيرها في الذكاء = ٤٠ر٠ }	٥١ر٠	-١٤ر٠
الدافعيــــة	٤٣٩ر٠	١١ر٠	من خلال تأثيرها في المهارات = ٠٣ر٠ } ٣٦ر٠} من خلال تأثيرها في الذكاء = ٣٣ر٠ }	٤٧ر٠	-٣١ر٠
الذكـــــاء	٩١٢ر٠	٨٧ر٠	من خلال تأثيرة في المهارات = ٠٢ر٠ } ٠٦ر٠} من خلال تأثيرة في الدافعية = ٠٤ر٠ }	٩٣ر٠	-١٨ر٠

من الجدول (٢٠) يتضح ما يأتي :

-- إن التأثير المباشر لمهارات التعلم على التحصيل الأكاديمي هو (٠٥ر٠) وهي قيمة دالة إحصائيا ، وأن التأثير غير المباشر للمهارات على التحصيل من خلال تأثيرها في الدافعية هو ٠٦ر٠ وهي قيمة تنتج عن ضرب معامل الارتباط بين المهارات والدافعية (٥٧٦ر٠) في معامل المسار من الدافعية إلى التحصيل (١١ر٠) ، أما تأثيرها غير المباشر من خلال الذكاء فهو (٤٠ر٠) وهو ناتج عن ضرب معامل ارتباط المهارات بالذكاء (٤٦٤ر٠) في معامل المسار من الذكاء إلى التحصيل (٨٧ر٠) ، وبالتالي يكون مجموع الأثار الكلية للمهارات على التحصيل هو (٥١ر٠).

-- إن التأثير المباشر لدافعية التعلم على التحصيل هو (١١ر٠)، وهي قيمة دالة إحصائيا ، وأن التأثير غير المباشر لها على التحصيل من خلال تأثيرها في المهارات هو (٠٣ر٠) ، ومن خلال تأثيرها في الذكاء هو (٣٣ر٠) ، وبالتالي تكون الأثار الكلية للدافعية على التحصيل هي (٤٧ر٠).

-- إن التأثير المباشر للذكاء على التحصيل هو (٨٧ر٠) ، وأن تأثيره في التحصيل من خلال تأثيرة في المهارات هو (٠٢ر٠) ، ومن خلال الدافعية هو (٠٤ر٠) ، وبالتالي تكون الآثار الكلية للذكاء على التحصيل هي (٩٣ر٠) .

-- أن الآثار غير السببية للمتغيرات الثلاثة كانت تافهة مما يؤكد أن معاملات الارتباط بينها وبين التحصيل تعبر عن آثار سببية ، فقد كانت الآثار الكلية لهذه المتغيرات في التحصيل أكبر من معاملات ارتباطها به .

مناقشة النتائج

بعد هذا العرض المفصل لنتائج البحث ، نعود مرة أخرى إلى هدف البحث وفروضه ، لنرى ما الذي تحقق صدقه من هذه الفروض ، وما الذي لم يتحقق صدقه. وما موقع ما توصلنا إليه مما توصل إليه الآخرون . وماتفسيرنا لما توصلنا إليه . ولكي يسهل علينا مناقشة هذه النتائج نتناولها في ثلاثة أقسام رئيسية ، يتعلق القسم الأول منها بالمهارات والتحصيل ، والثاني بالدافعية والتحصيل ، والثالث بالتفاعل بين المتغيرات .

أولا : مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي :

لقد كشفت البيانات كما اتضح من القسم السابق أن أفراد العينة لايتمتعون بمهارات عالية في مجال التعلم والاستذكار ، حيث أشارت الاحصاءات الوصفية إلى أن مستوى هذه المهارات لايختلف كثيراً عن المتوسط الافتراضي .

ومهما يكن فقد كان هناك فرضان يتعلقان بالعلاقة بين المهارات والتحصيل الأكاديمي وينص الفرض الأول على أنه " : ترتبط مهارات التعليم كما قيست بالمقياس المستخدم ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي ". وقد كشف التحليل الإحصائي فيما يتعلق بهذا الفرض عن :

١- أظهرت معاملات الارتباط وجود ارتباطات موجبة ودالة على مستوى ٠١ر٠ بين التحصيل الدراسي وكل مهارة فرعية من مهارات التعلم ، وكذلك الدرجة الكلية للمهارات .

٢- كانت معاملات الارتباط بين الذكاء والمهارات الفرعية ، وكذلك الدرجة الكلية للمهارات جميعها موجبة ودالة على مستوى ٠١ر٠ ، كذلك كان ارتباط الذكاء بالتحصيل الدراسي ارتباطا عاليا (٩١٢ر٠)، وهو دال بطبيعة الحال على مستوى أقل من ٠٠١ر٠ .

٣- عند عزل متغير الذكاء وحساب الارتباط الجزئي بين المهارات والتحصيل، انخفضت قيم جميع معاملات الارتباط ، مما يعني أن الذكاء عامل مساعد في العلاقة بين المهارات والتحصيل .

٤- بعد عزل الذكاء كانت معاملات الارتباط الدالة هي تلك التي بين التحصيل والمهارات الآتية : الدافعية للاستذكار ، انتقاء الأفكار الأساسية ، الانتباه للنقاط الهامة ، طرق العمل ، الدرجة الكلية للمهارات . أما باقي المهارات فلم تكن لها علاقة دالة بالتحصيل بعد عزل الذكاء .

وهذه النتائج تثبت قبول صحة الفرض الأول . حيث توضح النتائج أن جميع المهارات التي تضمنتها الدراسة ترتبط ارتباطا موجبا ودالا بالتحصيل الأكاديمي ، وأن تفاوتت قوة هذا الارتباط من مهارة لأخرى . أما عن انخفاض معاملات ارتباط بعض المهارات بعد عزل الذكاء دون مستوى الدلالة فسوف نعود إلى مناقشته بعد قليل .

أما الفرض الثاني المتعلق بالمهارات والتحصيل فينص على أنه : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم في التحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة الأولى " . وقد ثبت قبول صحة هذا الفرض أيضا . إذ بمقارنة تحصيل مرتفعي المهارات بتحصيل منخفضي المهارات باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين وجد أن الفرق دال على مستوى ٠١ر٠ ، ولصالح مرتفعي مهارات التعلم والاستذكار .

ومما لاريب فيه أن هذه النتائج منطقية ، ويتفق ما توصلنا إليه من علاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة ، العربية والأجنبية منها ، والتي أجريت في غالبيتها على طلاب التعليم الجامعي . ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر : دراسة انتوستل ويلسون

(١٩٧٧) ، والدراسات التي أشار إليها بيرد وهارتلي (١٩٨٣) ويبلغ عددها ٣٤ دراسة من ٥٣ دراسة ، والتي أشارت إلى أن كتابة المذكرات (كمهارة أساسية) تساعد على التعلم. كما أشارت البحوث إلى وجود تأثير لكثير من البرامج الدراسية التي تقدم لتنمية مهارات التعلم وعادات الاستذكار مثل دراسة روبنسون (١٩٦١) ، ودراسة ساكاموتو وماتسودا وموتا (١٩٨٥) ، ودراسات نسرين العمر (١٩٧١) ، عبدالرحمن العيسوي (١٩٧٤) ، جابر عبد الحميد (١٩٨١)، ريتا صادق (١٩٨٦)، وسناء محمد سليمان (١٩٨٨، ١٩٨٩) ، لطفي فطيم (١٩٨٩) ، يوسف أبوحميدان (١٩٩١) وغيرها . إن اتقان مهارات التعلم والاستذكار وممارستها ينعكس على أداء الطالب الأكاديمي . ذلك أن التحصيل الأكاديمي لايعتمد فقط على مايقوم به المعلم داخل الفصل الدراسي ، بل يعتمد أيضا ، وبالدرجة الأولى ، على مايقوم به الطالب من ممارسات تعلمية . فالتعلم عملية إيجابية من جانب الطالب وكلما زاد اتقانه لمهارات التعلم والاستذكار زاد أداؤه الأكاديمي كفاءة .

ثانيا : الدافعية والتحصيل الدراسي :

وقد حاول البحث اثبات صدق فرضين ، يتعلقان بالدافعية والتحصيل الدراسي ، وهما الفرضان الثالث والرابع . حيث نص الفرض الثالث على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مكونات دافعية التعلم والتحصيل الأكاديمي " . وقد كشف التحليل الإحصائي للبيانات فيما يتعلق بهذا الفرض عن النتائج الآتية :

١- كانت جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية للتعلم ، وكذلك الدرجة الكلية والتحصيل الدراسي موجبة ودالة على مستوى ١٠ر٠ .

٢- كانت جميع معاملات الارتباط بين الذكاء وأبعاد دافعية التعلم وكذلك الدرجة الكلية موجبة ودالة على مستوى ١٠ر٠ .

٣- عند عزل متغير الذكاء وحساب معاملات الارتباط الجزئية بين الدافعية للتعلم والتحصيل ، انخفضت قيم جميع معاملات الارتباط ، مما يعنى أن الذكاء عامل مساعد في العلاقة الموجبة بين الدافعية والتحصيل الدراسي .

٤- بعد عزل الذكاء كانت معاملات الارتباط الجزئية الدالة هي التي بين التحصيل وبين الأبعاد الآتية للدافعية : المثابرة ، حب الاستطلاع ، العيادة الجماعية ، وكذلك الدرجة الكلية للدافعية ، أما بعد " التنظيم والجدولة " ، فقد انخفض معامل ارتباطه بالتحصيل إلى ما دون مستوى الدلالة .

وتؤكد هذه النتائج قبول صحة الفرض الثالث من فروض البحث ، حيث كانت الارتباطات جميعها دالة وموجبة بين أبعاد الدافعية والتحصيل الأكاديمي . وحتى بعد عزل متغير الذكاء، ظلت هذه الارتباطات دالة ، باستثناء بعداً واحداً من تلك الأبعاد .

أما الفرض الرابع ، والمتعلق بالدافعية والتحصيل فينص على أنه " توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية في التحصيل الأكاديمي " ، وقد أثبتت النتائج أيضا صدق هذا الفرض . إذ بمقارنة تحصيل مرتفعي الدافعية بتحصيل منخفضي الدافعية باستخدام اختبار (ت) ، وجد أن الفرق بين المتوسطين دال على مستوى ٠١ر٠ ، ولصالح مرتفعي الدافعية .

إن ماتوصلنا إليه فيما يتعلق بارتباط الدافعية بالتحصيل الأكاديمي ليس بغريب على التراث السيكلوجي . فالدافعية هي المحرك للسلوك ، وهي الموجه للنشاط الذي يقوم به الطالب . الدافعية هي التي تمد السلوك بالطاقة ، وهي التي تجعل الطالب يبذل الجهد ويثابر على الدراسة والاستذكار . وقد أكدت هذه الحقيقة معظم نظريات التعلم ، إن لم يكن جميعها ، وإن أعطت للدافعية وظائف مختلفة .

ويتفق ماتوصلنا إليه فيما يتعلق بالعلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي مع ما توصلت إليه الدراسات القليلة السابقة ، فقد أشار انتوستل وويلسون (١٩٧٧) ، كما سبق أن أوضحنا ، إلى أن التغير في الدافعية ومهارات التعلم والاستذكار يسيران في خطين متوازيين ، ولاتسبق احداهما الأخرى في تأثيرهما على

التحصيل الأكاديمي . كما توصل انتوستل وبرينان (١٩٧١) إلى أن مرتفعي التحصيل كانوا يتميزون دائما بدافعية عالية وطرائق استذكار جيدة .

ثالثا : مهارات التعلم والدافعية والذكاء :

ربما كان واضحا من أهداف البحث أن العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة ، وكذلك تفاعلها في تأثيرها على التحصيل الأكاديمي تمثل محوراً رئيسيا في البحث. وقد تبين لنا في سياق عرضنا للنتائج أن الذكاء ارتبط ارتباطا موجبا ودالا بجميع مهارات التعلم والاستذكار، وكذلك بالدرجة الكلية . كما كان ارتباطه بأبعاد الدافعية ودرجتها الكلية أيضا ارتباطاً موجباً دالاً . وهذا الارتباط الدال يشير إلى أن الطالب الأكثر ذكاء يكون أكثر قدرة على ممارسة مهارات التعلم والاستذكار ، وأكثر دافعية أيضا . ولايعنى هذا أن الذكاء هو السبب في ارتفاع الدرجة على مقياس المهارات واستبيان الدافعية، فربما كان العكس هو الصحيح . وربما كانت المتغيرات الثلاثة ترتبط ببعضها نتيجة لمتغيرات أخرى مؤثرة . وقد أعطانا تحليل الانحدار متعدد الخطوات بعض الاستبصار سوف نشير إليه بعد قليل .

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين مهارات التعلم ودافعية التعلم فقد صيغ حولها الفرض الخامس والذي ينص على أنه : " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مكونات دافعية التعلم ومهارات التعلم والاستذكار كما قيست بالمقياسين المستخدمين في هذه الدراسة " . وقد اتضح من النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد دافعية التعلم ومهارات التعلم كانت موجبة ودالة (جدول ١٣) ، مما يثبت قبول صحة الفرض الخامس من فروض البحث .

إن هذه النتيجة تعني - كما أشرنا سابقا - أنه كلما زادت دافعية التلاميذ للتعلم تحسنت لديهم مهارات التعلم والاستذكار ، والعكس صحيح أيضا - بمعنى أنه كلما تحسنت مهارات التعلم لدى التلاميذ زادت دافعيتهم للتحصيل ، وفي كلتا

الحالين ، فإن على المربين أن يحرصوا على تحفيز التلاميذ ودفعهم بالطرق التي يرونها ملائمة ليقبلوا على التعلم فإن في ذلك ما يدفعهم إلى أن يبحثوا بانفسهم عن طرق جيدة للتعلم ، ومن ناحية أخرى يجب أن يحرصوا على تعليمهم مهارات وعادات جيدة كي يتعلموا كيف يتعلمون حيث يبدو أن شعور الفرد بأنه يعرف طرائق التعلم يوفر له تغذية مرتدة ذاتية مما يدفعه للتعلم فتزداد دافعية التعلم لديه ، وغني عن البيان الدور الذي تلعبه الدافعية والمهارات الجيدة في إنجاز عملية التعلم ، وهذا ما تؤيده نتائج الدراسة الحالية .

أما الفرض السادس والخاص بالتفاعل فينص على أنه " توجد آثار دالة إحصائيا للتفاعلات بين المتغيرات المستقلة ، وهي مهارات التعلم ودافعية التعلم والذكاء في تأثيرها على المتغير التابع وهو التحصيل الأكاديمي . وقد كشفت النتائج عن :

١- كشف تحليل التباين (٢×٢×٢) عن وجود تفاعل دال بين مهارات التعلم والدافعية من حيث أثرهما على التحصيل الدراسي .
٢- أتضح من الرسم البياني واختبار توكي أن هذا التفاعل من النوع الترتيبي ، ويعنى أن درجة المهارات ليس لها تأثير على التحصيل في حالة الدافعية المنخفضة ، بينما لها تأثير واضح في حالة الدافعية المرتفعة .
٣- كذلك وجد تفاعل دال بين الدافعية والذكاء من حيث أثرهما على التحصيل الدراسي .
٤- اتضح من الرسم البياني واختبار توكي أن هذا التفاعل من النوع الترتيبي ، ويعنى أن درجة الدافعية لم يكن لها تأثير على التحصيل الدراسي في حالة الذكاء المنخفض ، بينما كان تأثيرها واضحا في حالة الذكاء المرتفع . على أن العكس لم يكن صحيحاً . حيث أن الذكاء كان له دور في التحصيل بصرف النظر عن مستوى الدافعية ، وإن كان هذا الدور أكبر في حالة الدافعية المرتفعة.

أن متغيرات الذكاء ومهارات التعلم ودافعية التعلم استطاعت تفسير حوالي ١ر٨٤٪ من تباين الأفراد في تحصيلهم الأكاديمي ، وأن أكثر هذه المتغيرات تأثيراً في التحصيل هو الذكاء تليه مهارات التعلم ثم دافعية التعلم ، وأن كل هذه المتغيرات لها تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة على التحصيل ، وأن هذه التأثيرات قوية ، ومن ثم فإن اي دراسة مستقبلية لمتغير التحصيل يجب أن تضع هذه المتغيرات في الاعتبار . وتوصي هذه النتائج بقبول صحة الفرض السادس من فروض البحث .

على أن الشيء المثير للاهتمام في هذه التفاعلات هو ماكشف عنه تحليل الانحدار والنموذج السببي المقترح . حيث كان تأثير المهارات المباشر في التحصيل ٠٥ر٠ ، بينما كان تأثيرها غير المباشر من خلال الذكاء ٤٠ر٠ . كذلك كان تأثير الدافعية المباشر في التحصيل ١١ر٠ ، بينما كان تأثيرها غير المباشر من خلال الذكاء ٣٣ر٠ . وربما يفسر لنا ذلك الارتباط المرتفع بين الذكاء والتحصيل الذي تضخم بسبب تأثير كل من المهارات والدافعية على الذكاء ، كما أنه يمكن الايعاز بأن المتغيرات المستقلة المقيسة هي أفضل المتغيرات قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي وأن لها تأثيرا كبيراً لأنها استطاعت أن تفسر حوالي ١ر٨٤٪ من تباين الأفراد ، أي أن الاختلاف بين افراد العينة في التحصيل الأكاديمي يرجع إلى اختلافهم في الذكاء ومهارات التعلم ودافعية التعلم بنسبة ١ر٨٤٪ ، وهذا ليس غريبا على التراث السيكولوجي أو الفهم السيكولوجي العام ، فالذكاء يمثل أهم العوامل تأثيراً في التحصيل وتحديدا في قدرة المتعلم على التحصيل انه يمثل الجانب المعرفي اللازم للتحصيل. أما المهارات فتمثل الجانب النزوعي الحركي المهاري الذي من خلاله تكتسب متطلبات التحصيل ، أما الدافعية فهي الجانب العاطفي الذي يمثل القوى المحركة والموجهة للجانب الحركي اعتماداً على الامكانات العقلية ، وبالتالي فإننا نوصي بأن أي دراسة تحاول أن تعالج مشكلة التحصيل المدرسي يجب أن تراعي هذه المتغيرات الثلاثة ، كما أن على كل ذوى العلاقة بالتلاميذ أن يهتموا بتنمية مهارات

التعلم والاستذكار والتي يمكن استيضاح مكوناتها السلوكية بالرجوع إلى بنود المقياس الموجود بالملاحق ، بالإضافة إلى ضرورة استثارة دافعية التلاميذ وتحفيزهم على التعلم.

ومن ناحية أخرى فإنه يمكن تفسير الارتباط الكبير بين الذكاء والتحصيل على أساس أن اختيار الذكاء المستخدم مكوّن من أربعة اجزاء أساسية هي فهم معاني الكلمات ، الاستقراء ، والقدرة المكانية والقدرة العددية ، وهذا مؤشر على أنه يشمل أهم مكونات الذكاء وهي من حيث المحتوى اللغة والرموز والاشكال والارقام وهو في ذلك يتشابه مع محتوى المواد الدراسية التي يدرسها الطلاب حيث أنها أما لغة وهي الأغلب أو رموزاً كما هو الحال في الرياضيات أو اشكالا كما هو الحال في كثير من لمواد خاصة الرياضيات (الهندسة) أو ارقاما وهو كذلك عصب الرياضيات وربما مواد أخرى تعتمد على بيانات رقمية ، أما من ناحية العمليات العقلية فهو يقيس عدد معقولا من العمليات العقلية مثل معرفة الوحدات السيمانتية ، الاستقراء ، ومعرفة المنظومات البصرية والتفكير التقاربي للتضمينات الرمزية وتذكر هذه التضمينات ، وبالتالي فهو يقيس ولو بشكل جزئي معظم العمليات العقلية المطلوبة في عمليات التحصيل المدرسي .

كما يمكن تعليل الارتباط الدال بين الذكاء ومهارات التعلم والاستذكار في ضوء نظرية برون Brown (١٩٧٨) المعرفية للذكاء الذي قسم العمليات المعرفية إلى نوعين وهما العمليات ماوراء المعرفة metacognitive Processes وهي تتضمن المهارات التنفيذية التي تستخدم للتحكم في معالجة الفرد للمعلومات ، والعمليات المعرفية وهي المهارات غير التنفيذية المستخدمة في تنفيذ وتطبيق استراتيجيات المهام، ويذكر ستيرنبيرج Sternberg (١٩٨٥، ٦١) أن هناك بعض العلماء الآخرين الذين اتفقوا مع براون في هذا التقسيم أمثال باترفيلد وبيلمونت Butterfield & Belwont ١٩٧٧ ، فلافيل Flavell ١٩٨١، ماركمان Markman ١٩٨١، ويقسم

براون العمليات وراء المعرفة إلى خمسة أنواع وهي : ١- التخطيط للخطوة القادمة في تنفيذ الاستراتيجية ، ٢- اظهار الفاعلية عن طريق البدء في تنفيذ أول خطوات الاستراتيجية ، ٣- الاختبار الذاتي لهذه الخطوات بعد انجازها ، ٤- مراجعة الاستراتيجية كلما تطلب الأمر ذلك، ٥- تقويم الاستراتيجية لتحديد مدى فاعليتها ، إن مثل هذه العمليات تستخدم لتحديد العمليات المعرفية الملائمة لحل المشكلة كأن يقوم الفرد بعمليات الحفظ أو الفهم، وكلها عمليات تستخدم في مهارات التعلم والاستذكار ، كما أن ستيرنبيرج (١٩٨٥) في نظريته المعرفية للذكاء يميز بين ثلاثة أنواع من مكونات تجهيز المعلومات المكون الأولى يسمى ماوراء المكونات metacoponents وهي عمليات تحكم ذات مستوى أعلى تستخدم في التخطيط والتوجيه والتقويم للاداء في مهمة ما ، ويتشابه هذا المكون لعمليات ماوراء المعرفة مع ماقال به براون ، ويشير علماء النفس إلي هذا المكون على أنه عملية تنفيذية ، ويرى ستيرنبيرج أن هذا النوع من المكونات يتضمن عدة مكونات منها معرفة المشكلة وتحديد طبيعتها وانتقاء الاستراتيجية والعمليات المناسبة لحلها والتمثيل العقلي الذي يؤدى إلى الحل ، أما النوع الثاني من المكونات في نظرية ستيرنبيرج فهو مكونات الأداء وهو العمليات المعرفية الأدنى والتي تستخدم في تنفيذ الاستراتيجيات المختلفة للاداء وهي التشفير والاستنتاج والتطبيق ، أما النوع الثالث فهو مكونات اكتساب المعرفة ويقصد بها العمليات المتضمنة في تعلم معلومات جديدة وتخزينها في الذاكرة.

ومن خلال العرض السابق والمختصر لنظريات كل من براون وستيرنبيرج يلاحظ وجود تشابه بين ما جاءت به هذه النظريات ومحتوى المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية لقياس دافعية التعلم ومهارات التعلم والاستذكار ، ويمكن التأكد من ذلك باستعراض بنود المقياسين والموجودين في ملاحق الدراسة الحالية أو باستعراض الابعاد الفرعية التي يقيسها كل مقياس منهما ، ويذكر سليمان الخضري الشيخ (١٩٩١، ٢٥٩-٢٦٦) أنه يمكن الاستفادة من نتائج بحوث النظريات المعرفية للذكاء في

اشتقاق اهداف تعليمية تتعلق بتنمية المهارات العقلية ومهارات اكتساب المعرفة والعمل على تحقيق كل منها ، حيث أن هذه النظريات تمدنا باساليب تحليل الأداء على المهام ، وفي هذا الاطار اجرى انجل وناجل Engle & Nagle (١٩٧٩) دراسة دربا فيها مجموعة من التلاميذ على ثلاث استراتيجيات لتذكر صور أشياء مألوفة وادى ذلك إلى تحسن في عملية التذكر ، وأعد دانسيرو وآخرون (١٩٧٩) برنامجا لتنمية القدرة على التعلم مع التركيز على ست خطوات تنفيذية هي : تكوين الاتجاه أو التهيؤ للتعلم ، القراءة من أجل الفهم ، تذكر المادة المتعلمة ، تنظيم المادة المتعلمة ، البحث الذاتي عن المعرفة ، مراجعة الاداء على الاختبار ، وعند استخدام هذا البرنامج حدثت تغيرات في أساليب استذكار مجموعة الطلاب الذين تدربوا عليه، من ناحية أخرى يذكر سليمان الخضري (١٩٩٠ ، ٢٦٤) أن الدراسات اثبتت وجود ارتباطات تصل إلى ٨ر٠ بين درجات الأنواع الثلاثة للمكونات المعرفية في نظرية ستيرنبيرج والأداء على الاختبارات السيكومترية للاستدلال الاستقرائي ، ومن المعلوم أن اختبار الذكاء المستخدم في الدراسة الراهنة يشمل مقياساً للاستدلال الاستقرائي.

ومن ناحية أخرى يعرف كيربي Kirby (١٩٨٨، ٢٣) للمهارة على انها هي الطريقة المعرفية لدى الفرد لاداء مهام خاصة ، والمهارة قد تكون ضيقة خاصة بموقف بسيط أو عامة وأن المهارة ترتبط بالقدرة لدرجة أنه يمكن القول بأن القدرات تحدد الحدود العليا لنمو المهارات ، ومن هذا المنطلق يمكن قبول وجود ارتباط قوي بين الذكاء ومهارات التعلم والاستذكار.

توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن وضع بعض التوصيات العملية والبحثية نوجزها كما يلي :

-- وضع برامج لتنمية دافعية ومهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية بشكل عام وذوى التحصيل المنخفض بشكل خاص ، فقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى دافعية ومهارات التعلم والاستذكار كان حول المتوسط أي أنه ليس مرتفعا ، وطالما أن نتائج نفس الدراسة أوضحت وجود علاقة موجبة وقوية بين دافعية ومهارات التعلم والاستذكار من ناحية والتحصيل الأكاديمي من ناحية أخرى ، فأننا نتوقع أنه مع رفع مستوى دافعية ومهارات التعلم والاستذكار فإن مستوى التحصيل الأكاديمي سيرتفع ، وبالتالي فإن الاهتمام بتنمية الدافعية والمهارات يستحق الحرص على تحقيقه بقدر حرصنا على عمليات شرح الدروس وتوضيح المادة المتعلمة للمتعلمين ولقد حرصنا على تحسين التحصيل الأكاديمي للمتعلمين .

-- يمكن أن يوجد بكل مدرسة مكتب به اخصائي نفسي أو أكثر يمكنه أن يقوم بعمليات التدريب أو الإرشاد في مجال رفع دافعية التعلم وتحسين مهارات الاستذكار للتلاميذ الذين يعانون من انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي .

-- اجراء دراسة مشابهة للإناث في نفس المرحلة لتحديد مايمكن أن تقوم به المدرسة لرعاية وتنمية دافعية ومهارات التعلم والاستذكار وهل تختلف تلك الدافعية والمهارات لدى الإناث عما هو لدى الذكور من حيث تأثيرها في التحصيل الأكاديمي ودرجة اتقان التلميذات لها ، وهل يمكن وضع برامج لتنمية الدافعية والمهارات يمكن استخدامها مع الجنسين على حد سواء .

-- اجراء دراسة موسعة لتلاميذ وتلميذات كل مرحلة من مراحل التعليم العام ، كل على حدة ، لتحديد ما إذا كانت كل مادة دراسية تحتاج إلى مهارة أو مهارات استذكار وتعلم محددة تختلف عما تحتاجه بقية المواد الدراسية الأخرى ، فمثلا هل يحتاج الطلاب اتقان مهارات تعلم واستذكار معينة لرفع مستوى تحصيلهم في مادة الرياضيات تختلف عما يحتاجونه لرفع مستواهم في مادة اللغة أو مادة العلوم ؟ وبمعنى أدق هل تتفاعل مهارات التعلم والاستذكار مع محتوى المواد الدراسية ، وربما تساعد أساليب التحليل العاملي في تحديد ذلك .

-- اجراء دراسة مقارنة بين دافعية ومهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ المراحل التعليمية ، وعقد مقارنات بين التلاميذ المبتدئين والتلاميذ الأكثر خبرة ، لمعرفة هل ترتبط المهارات بالعمر أو بمقدار المعلومات المكتسبة ونوعها ويمكن أن يساعد ذلك في معرفة الخصائص والأنشطة التعليمية التي تمكن المبتدئين لأن يصبحوا أكثر خبرة في كيفية التعلم ، إننا بحاجة لان نعرف الشروط التي تسمح أو تفرض استخدام مهارات تعلم معينة ، هل هو محتوى المادة أم أهدافها أم هو التوجهات والتفضيلات الشخصية للمتعلم ، أم هي استراتيجيات المعلمين وأساليبهم المعرفية ؟ ذلك بالإضافة إلى حاجتنا إلى معرفة إلى أي مدى يجب أن يعى المتعلم المهارات التي يجب عليه استخدامها .

المراجـــع

أولا : المراجع باللغة العربية :

ثانيا : المراجع باللغة الاجنبية :

المراجع

أولا : المراجع باللغة العربية :

١ - أحمد عبد اللطيف عبادة (١٩٩٢) : قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين . مجلة كلية التربية بجامعة الامارات ، العدد الثامن ، السنة السابعة ، ٧٣-١٢٦.

٢ - جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٤) : دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة . اصدارات مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، المجلد السابع ، الجزء الثاني، ٤٣-٧٧.

٣ - جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٢) : مهارات طالب الجامعة . القاهرة : مكتبة النهضة العربية .

٤ - جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ (١٩٧٩) : كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة . القاهرة: دار النهضة العربية .

٥ - حمدي حسن محمد (١٩٨٦) : تحليل لابارامتري لبعض العادات والاتجاهات الدراسية لدى ابناء التعليم العام . جامعة المنيا - كلية التربية (بحث غير منشور).

٦ - روث بيرد ، جيمس هارتلي (ترجمة أحمد إبراهيم شكري) (١٩٩٢) : التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا . جدة ، مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز .

٧ - ريتا صادق (١٩٨٦) : دراسة لأثر مقرر مهارات الدراسة والاستذكار على أداء طالبات مستجدات بقسم اللغة الانجليزية بإحدى كليات التربية ، دراسات تربوية ، المجلد الأول ، الجزء الرابع ، بيروت: دار النهضة العربية .

٧ - سناء محمد سليمان (١٩٨٨) : دراسات في عادات الاستذكار ومهاراته . القاهرة : دار الكتاب .

٨ - ------------ (١٩٨٨) : عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي . الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر ، القاهرة : مركز التنمية البشرية والمعلومات .

٩ - ------------ (١٩٨٩) : دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية . مجلة علم النفس ، العدد (١١) السنة الثالثة ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٥-٤٠.

١٠- عبد الرحمن عيسوى (١٩٧٤) : عادات الاستذكار ومعوقاته لدى طلاب الجامعة . بيروت : دار النهضة العربية .

١١- فاروق صادق وصلاح حوطر (١٩٨٣) : استبيان دراسة عادات الاستذكار، في: أحمد عبد الخالق : بحوث في السلوك والشخصية . الاسكندرية : منشأة المعارف .

١٢- لطفي محمد فطيم (١٩٨٩) : العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية . المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، جامعة الكويت ، العدد (٣٦) ، المجلد (٩) ، ١١٢-١٣٩.

١٣- نسرين عبد الرحمن العمر (١٩٧١) : بحث العادات الدراسية عند طلبة جامعة بغداد . مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد .

١٤- يوسف عبد الوهاب أبوحميدان (١٩٩١) : التعلم من أجل التعلم . رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد (٣٩)، ٣-٢٦.

ثانيا : المراجع باللغة الاجنبية :

15. Abuhmaidan, Y.A. (1986) : A Time-Management Procedure for Helping Graduate Students Accomplist Academic Tasks. Unpublished Master's Thesis , Western Michigan Univ., Kalamazzo, Michigan.

16. Alexander , P.A.& Judy , J.E (1988) : The Interaction of Domain-Specific and Strategic Knowledge in Academic Performance. Review of Edu. Research,58(4),375-404.

17. Aluri, R. (1982) : Application of Learning Theories to Library use Instruction. Libri., 31(2), 140-152.

18. Anderson, J.R. (1985) : Cognitive Psychology and its Implications. San Francisco : Freeman.

19. Apps, J.W. (1982) : Study Skills for Adults Returning to School. N.Y: McGraw-Hill.

20. Ashmore, R.A. (1985) : University of Montana Reading and Study Skills Center : A descriptine Model . Paper Presented at the annual Meeting of the Western College Reading and Learning Association (Denever , March 28-31) , ED 254839.

21. Askounis , A.C. (1977) : The Effect of Study Skills Instruction and Self-Concept Exercises on Study Habits and Self-Concept of College Students with Academic Difficulties Ph.D. Dissertation, Univ. of Virginia, ED. 177 502.

22. Biggs, J. (1988) : Approaches to Learning and to essay Writing. In Ronald R. Schmeck (1988), Learning Strategies and Learning Styles. N.Y: Phenum Press, 185-228.

23. Bower, G.H. (1970) : Analysis of Mnemonic Device. Am. Psychologist, 58, 496-510.

24. Brown, W.F. & Holtzman , W.H. (1955) : A Study Attitudes Questionnaire for Predicting Academic Success. J.of Edu. Psychology, 46(2), 75-84.
25. Brown, W.F. & Holtzman, W.H. (1967) : Survey Study Halits and Attitudes . N.Y: The Psychological Corp.
26. Brown, W.F., (1964) : Effective Study Test. San Marcos, Texas. Effective Study Materials. London : Methuen.
27. Brown, G.A. (1978) : Lecturing and Explaining. Londen : Methuen.
28. Brown, A.L. (1978) : Knowing When , Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition , In R. Glaser (Ed.), Advances in Instructional Psychology, 1. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
29. Brown, A.L. et at. (1983) : Learning . Remembering , and Understanding .In J. Flavell & E. Markman (Eds) Handbook of Child Psychology, N.Y. : John Willy & Sons , 3, 77-166.
30. Dansereau , D. (1978) : The Development of a Learning Strategies Curriculum . In H.F, O'Niel , JR. (Ed.) Learning Strategies . N.Y. Academic Press, 1-30.
31. Dillon , R.F. & Schmeck, R.R. (1983) : Individual Differences in Cognition . N.Y : Academic Press.
32. Entwistle, D.(1960) : Evaluations of Study Skills Courses: A Review. J. of Edu. Research , 53(7), 243-252.
33. Entwistle, N.J.& Brennan, T. (1971) : The Academic Performance of Students : Types of Scuccessful Students. British J. of Edu. Psychology, 41 (3), 268-276.
34. Entwistle , N. J. & Wilson , J.D. (1977) : Degress of Excellence: The Academic Achievement Game. Londen : Hodder & Stoughton.

35. Forman , D. (1972) : Revision Strategies for Second Year Students and Exam Perfomance. Unpublished Dissertation , Univ. of Keele.

36. Foster , S.F. et al (1985) : Study Skills in College and University Students in British Columbia , Canada : Structure and Realionships. In G. d'Ydewalle (Ed.) Cognition , Information Processing,and Motivation. North Holland : Elsevier Science Publishers B.V., 691-701.

37. Gadzella , B.M. et al (1977) : Effectiveness of Exposure to Study Techniques on College Students' Perceptions .J. of Edu. Research , 71 (1) , 26-30.

38. Gagne' , R.M. & Briggs , L.J. (1974) : Principles of Instructional Design. N.Y: Holt.

39. Garner , R. (1987) : Metacognition and Reading Comprehension. Norwood, NJ: Ablex Publishing Comp.

40. Garner, R. (1988) : Verbal Report Data on Cognitive and Metacognitive Strategies. In C.E. Weinstein et al. (Eds.), Learning and Study Strategies : Issues in Assessment , Instruction , and Evaluatiion. N.Y: Academic Press.

41. Gibbs , G. (1981) : Teaching Students to Learn . Milton Keynes : Open Univ. Press.

42. Glen, J. W. et al (1983) : Introducing students to the Scientific Literature. Teaching News (20), Univ. of Birmingham.

43. Hartley, J. (1983): Notetaking Research : Re-setting the Scoreboard, Bull. of the British Pshchological Society , 36, 13-14.

44. Hartley , J. & Cameron , A. (1967) : Some Observations on the Efficiency of Lecturing. Edu. Review, 20(1), 30-37.

45. Hartley, J. & Davis, I.K.(1978) : Notetaking : A Critical Review. Program. Learning and Edu. Technology, 15(3), 207-224.

46. Hartley, J. & Marshall, S. (1974) : On notes and Notetaking . Univ. Quarterly, 28(2), 225-235.

47. Kiewra, A. (1988) : Cognitive Aspects of Autonomous Note Taking : Control Processes, Learning Strategies, and Prior Knowledge. Educational Psychologist, 23(1), 39-56.

48. Kirby, J.R. (Ed.). (1984): Cognitive Strategies and Educational Performance. New York : Academic Press.

49. Kirby, J.R. (Ed.). (1988) : Style , Strategy and Skills in Reading. In R.R. Schmeck (Ed.) Learning Strategies and Learning Styles, N.Y: Plenum Press, 229-274.

50. Maddox, H. (1963) : How to Study , London : Pan.

51. Maddox, H. & Hoole , E.(1975) : Performance Decerement in the Lecture. Edu. Review, 28(1), 17-30.

52. Main , A. (1980) : Encouraging Effective Learning. Edinburgh: Scottish Academic Press.

53. McCombs, B.L. (1988) : Motivational Skills Training : Combining Metacognitive, and Affective Learning Strategies. In C.E. Weinstein, E. T. Goetz, & P.A. Alexander, (Eds.) Learning and Study Strategies:Issues in Assessment, instruction , and Evaluation. New York: Academic Press.

54. Muir, J. Masterson , D., Wiener, R., Lyon, K., & White, J. (April,1989) , Training and Transfer of an Organizational Strategy in Gifted and Highaverage Nongifted Children. Poster Presented at the Meeting ot the Society for Research in Child Development, Kansas City, Missouri.

55. Nickerson, R.S., Perkins, D.N., & Smith, E.E. (1985). The Teaching of Thinking. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

56. Norton, L.S. (1981) : The Effects of Notetaking and Subsquent use on Long-term Recall. Program. Learning and Edu. Technology, 18(1), 16-22.

57. O'Neil , H.F. (1978) : Learning Strategies. N.Y : Academic Press.

58. Orlando, V.P. (1978) : The Relative Effectiveness of a Modified Version of SQ3R on University Students Study Behavior . Ph.D Dissertation, Pennsylvania State Univ. ED 177502.

59. Paivio , A. (1971) : Imagery and Verbal Process. N.Y: Holt .

60. Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1983) : Becoming a Strategic Reader. Contemporary Educational Psychology, 8, 293-316.

61. Paris, S. Cross, D., & Lipson, M. (1984) : Informed Strategies for Learning : A Program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension. Journal of Educational Psychology, 76, 1239-1252.

62. Park , Y.P. (1978) : The effect of the Amount of Underlyning on Comprehension and Retention of Textbook, Prose Material , Ph.D Dissertation, Univ. of Oregon, ED 177502.

63. Pauk , W. (1974) : How to Study in College. Boston : Houghton Mifflin.

64. Perkins, D.N., & Salomon, G. (1989) : Are Cognitive Skills Context-Bound? Educational Researcher, 18(1) 16-25.

65. Phillips, R.J. (1981) : An Investigation into the Revision Tacties Used by Finalists . Unpublished Dissertation, Univ. of Keele.

66. Pintrich , P.R. (1988) : A Process-oriented View of Student Motivation and Cognition. In J.S. Stark & L. A. Mets (Eds.) Improving Teaching and Learning Through Research. (New Directions for Institutional Research, No. 57). San Frncisco : Jossey-Bass.

67. Pintrich, P.R. (March , 1989) : Motivational Dynamics of Self-Efficacy and Self-regulated Learning . Paper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association Convention, San Francisco.

68. Pintrich, P.R., McKeachie, W.J., Smith, D.A.F., Doljanac, R., Lin, Yi-Guang, Naveh-Benjamin, M., Crooks, T., & Karabenick, S. (1988). Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Post-secondary Teaching and Learning (NCRIPTAl), School of Education, The University of Michigan.

69. Pond, L. (1964) : A Study of High Achieving and Low Achieving Freshmen. Australian J. of Higher Edu., 2,1.

70. Raygor , A.L. & Wark , D.M. (1980) : Systems for Study . N.Y: McGraw-Hill.

71. Recht, D.R. & Leslie L. (1988) : Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers' Memory of Text. J.of Edu. Psychology. 80 (1) 16-20.

72. Robinson, F.P. (1961) : Effective Study. N.Y. : Harper & Row.

73. Sadek, R. (1987) : An Investigation of the Relationship Between Study Halits and Achievement of College Students. J. of Faculty of Education, Zagazig Univ. 2 (3).

74. Sakamoto , T., Matsuda, T. & Muta , H. (1985) : An International Comparison of Student Study Skills, In G. d'Ydewalle (Ed.) Cognition, Information Pracessing , and Motivation N. Holland: Elsevier Science Publishers B.V. , 727-750.

75. Schmeck, R.R. (1983) : Learning Styles of College Students. In R. Dillon & R. Schmeck (Eds.), Individual Differences in Cognition. New York: Academic Press.

76. Schmeck, R.R. (1988) : (Ed.) Learning Styles and Learning Strategies. New York : Plenum.

77. Sexton , V.S. (1965) : Factors Contributing to Attrition in a College Population . J. of General Psychology, 72, 301-326.

78. Shrager, L., Mayer, R.E. (1989) : Note-Taking Fosters Generative Learning Strategies in Novices. (Brief Report). Journal of Educational Psychology, 81(2), 263-264.

79. Small, J.J. (1966) : Achievement And Adjustment in the First Year of University. Wellington N.Z. Council for Educational Research.

80. Snowman , J. (1986) : Learning Tactics and Stratgies . In G.D. Phye & T. Andre (Eds.) Cognitive Instructional Psychology. N.Y : Academic Press, 243-275.

81. Sternberg , R.J. (1985) : Cognitive Approaches to Intelligence . In B.B. Wolman (Ed.) Handbook of Intelligence. N.Y : John Wiley & Sons ; 59-118.

82. Watkins , D., Hattie, J. Astille , E., (1986) : Approaches to Studying by Philipino Students. The British J. of Edu. Psychology , 56, 3.

83. Wiegel , R.G. &Wiegel, V.M. (1967): The Relationship of Knowledge and Usage of Study Skills Techniques to Academic Performance.J. of Edu. Research, 16, 78-80.

84. Weinstein , C.E., (1978) : Elaboration Skills as a Learning Strategy . In H.F. O'Niel, Jr (Ed.) Learning Strategies . N.Y: Academic Press. 31-56.

85. Weinstein , C.E., & Mayer, R.E. (1985) : The Teaching of Learning Strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (3rd ed.). New York : Macmillan.

86. Weinstein, C.E., & Underwood, V.l. : (1985) : Learning Strategies : The How of Learning. In J. Segal, S. Chipman, & R. Glaser (Eds.), Relating Instruction to Basic Research. Hillsdale. NJ: Erlbaum.

87. Weinstein ,C.E., Zimmerman , S.A. & Palmer , D.R. (1985) : College and University Students' Study Skills in the USA : The LASSI. In G. d'Ydewalle (Ed.) Cognition , Information Processing , and Motivation. N. Halland: Elsevier Science Publishers B.V. , 703-725.

88. Weinstein , C.E., Goetz, E.T., and Alexander, P.A. (1988) : (Eds.) Learning and Study Strategies : Issues in Assessment, Instruction and Evaluation. New York : Academic Press.

89. Weinstein, C.E., & Palmer , D.R. (1990) : The Learning and Study Strategies Inventory - High School Version. Clearwater, El : H & Publishing Company.

90. Weinstein , C.E., Schulte, A. C., Palmer, D.R. (1987) : The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). Clearwater, EL: H & Publishing Company.

91. Weinstein, C.E., & Meyer, D.K. (In Press) : Implications of Cognitive Psychology for the Improvement of Testing : Contributions From Work in Learning Strategies . In M.C. Wittrock & E.L. Baker (Eds.), Testing and Cognition . N.Y: Prentice Hall .

92. Zimmerman, B.J., & Shunk, D.H. (1989). (Eds.) Self-regulated Learning and Academic Achievement : Theory , Research and Practice. New York : Springer-Verlag.

الملاحق

ملحق رقم (١) : قائمة مهارات التعلم والاستذكار

ملحق رقم (٢) : مقياس دافعية التعلم

ملحق رقم (١)
قائمة مهارات التعلم والاستذكار

أ.د. سليمان الخضري الشيخ   أ.د. أنور رياض عبد الرحيم
كلية التربية - جامعة قطر

عزيزي الطالب / ------------------------------

تهدف هذه القائمة إلى معرفة مهاراتك أثناء الدراسة والاستذكار ، ومعرفة هذه (المهارات) يمكننا من مساعدتك وتوجيهك . لذلك نرجو أن تجيب عليه بعناية .

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة ، ثم تحدد موقفك منها ، وتضع علامة (✓) في الخانة المناسبة أمام العبارة .

-- فإذا كنت تفعل ما تنص عليه العبارة دائما ضع العلامة تحت " دائما " أمام العبارة .
-- وإذا كنت تفعل ما تنص عليه العبارة في معظم الاوقات ضع العلامة تحت " غالبا " أمام العبارة .
-- وإذا كنت تفعل ما تنص عليه العبارة في بعض الاحيان ضع العلامة تحت " احيانا " أمام العبارة .
-- وإذا كنت تفعل ما تنص عليه العبارة في قليل من الاوقات ضع العلامة تحت " نادرا " أمام العبارة .
-- وإذا كنت لا تفعل ماتنص عليه العبارة ضع العلامة تحت " لا أفعل ذلك أبدا " أمام العبارة .

نرجو عدم ترك أية عبارة دون إجابة ، علما بأنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. والمطلوب فقط أن تحدد موقفك من كل عبارة .

وشكرا لتعاونكم !

الباحثان

م	العبـــــارات	دائما	غالبا	احياناً	نادرا	ابداً
		أفعل ذلك				
١	عندما يكون الدرس صعباً فاني اتركه دون أن استذكره.					
٢	عندما أريد حفظ بعض المعلومات فاني أكون صوراً ذهنية لها لكي استطيع تذكرها .					
٣	استذكر دروسي عندما يكون عندي امتحان فقط.					
٤	عندما استذكر فاني احاول تجميع المعلومات التي حصلت عليها من قراءاتي ومن شرح المعلم .					
٥	استمر في استذكار دروسي حتي عندما تكون مملة وغير شيقة .					
٦	افقد بعض الدرجات في الامتحانات بسبب اهمالي في الإجابة .					
٧	اختلق لنفسي بعض الأعذار لعدم الانتهاء مـــن واجباتي الدراسية .					
٨	أقرأ الكتب المقررة وليس ملخصات عنها .					
٩	اجد صعوبة في معرفة ماتريده أسئلة الامتحان مني بالضبط .					
١٠	احفظ الكلمات الأساسية التي تذكرني بالمفاهيم الهامة اللازمة للامتحان .					
١١	احاول ايجاد علاقات بين ما اتعلمه وما تعلمته من قبل .					
١٢	احاول الربط بين الموضوعات التي أدرسها .					
١٣	عند المراجعة تساعدني الخطوط التي وضعتها تحت النقاط الهامة .					
١٤	لا أتاخر في أداء واجباتي المدرسية .					

م	العبـــــارات	دائما	غالبا	احياناً	نادرا	ابداً
		أفعل ذلك				
١٥	أجد صعوبة في تحدد النقاط الهامة فيما أقرأ.					
١٦	اسرح كثيراً أثناء استذكاري .					
١٧	استغل وقت استذكاري جيدا .					
١٨	لا اتدرب على التمارين أو حل بعض الأسئلة .					
١٩	احاول أن اعرف كيفية تطبيق ما أدرسه في حياتي العملية .					
٢٠	امتحن نفسي لأتأكد من اتقاني للمعلومات التي استذكرتها .					
٢١	احاول الانتهاء بسرعة من واجباتي المدرسية بغض النظر عن اتقانها .					
٢٢	اعمل بجد لاحصل على درجة عالية حتى وان كنت أكره المقرر .					
٢٣	اجيد الاجابة عن اسئلة المقال .					
٢٤	اراجع الدروس عند عمل واجباتي المدرسية .					
٢٥	اتعلم الكلمات والمصطلحات الجددة بأن اتخيل موقفاً تحدث فيه .					
٢٦	يصعب على تحديد النقاط الهامة في الدرس لكي اضع خطوطا تحتها .					
٢٧	اجد صعوبة في البدء في الاستذكار .					

م	العبـــــارات	أفعل ذلك دائما	غالبا	احياناً	نادرا	ابداً
٢٨	اقارن ملاحظاتي التي اكتبها أثناء الشـــــرح بملاحظات زملائي لاتأكد من دقتها .					
٢٩	افكر فيما يقوله معلمي اثناء استماعي لشرحه .					
٣٠	احفظ قواعد النحو والتعريفات والمعـــادلات والنصوص دون أن أفهمها .					
٣١	اجد صعوبة في استذكار دروسي بمفردي .					
٣٢	اجد صعوبة في الالتزام بجدول للاستذكار .					
٣٣	اضع خطة لما سأحاول عمله أثناء اليوم .					
٣٤	عندما اتأخر في استذكار دروسي فأني انجز ما تأخر عليّ بسرعة .					
٣٥	افكر في معنى الأسئلة قبل أن أبدا الاجابة عليها.					
٣٦	عندما أبدا الاستذكار فاني انظم عملي لاستغل الوقت استغلالا فعالا .					
٣٧	اجد صعوبة في أن اكيف طريقتي في الاستذكار مع كل المقررات الدراسية .					
٣٨	اجد صعوبة في تحديد ماذا أفعل لكي استذكر الموضوع .					
٣٩	عند الاستذكار احاول تنظيم المادة في عقلي .					
٤٠	لا أراجع الدروس إلا قبل الامتحانات .					
٤١	لا استطيع تلخيص ما اسمع أو اقرأ فور استماعي أو قراءتي له .					
٤٢	استخدم العناوين الرئيسة والجانبية في الكتاب لتساعدني على الاستذكار.					
٤٣	تكون اجاباتي ضعيفة في الاسئلة التي تحتاج إلى تكملة في الامتحان .					

م	العبـــارات	دائما	غالبا	احياناً	نادرا	ابداً
		أفعل ذلك				
٤٤	أحضر دروس المراجعة الجماعية كلما وجدت .					
٤٥	أعبر عما استذكره باسلوبي الخاص .					
٤٦	احاول تحليل الصعوبات التي تواجهني في الاستذكار لاكتشف نقاط ضعفي .					
٤٧	اجيب بسهولة عن الأسئلة التي تتطلب المقارنة بين الموضوعات .					
٤٨	عندما اجد كلمة جديدة في الكتاب فاني احاول معرفة علاقتها بما تمت دراسته .					
٤٩	استذكر قليلا فيما هو مقرر عليّ دراسيا .					
٥٠	أقوم بعمل بعض الرسومات التي تساعدني على فهم ما استذكره .					
٥١	اركز جيدا عندما استذكر دروسي .					
٥٢	أصحح الأخطاء الواردة في أوراق الإجابة أو الابحاث أو الواجبات التي يعيدها إلى المدرس بعد تصحيحها.					
٥٣	عندما استذكر موضوعا فاني احاول ربط عناصره ربطا منطقيا .					
٥٤	تجعلني مشاكلي الخاصة أهمل عملي المدرسي .					
٥٥	اقوم بعمل بعض الجداول والرسومات كي الخص دروسي .					
٥٦	اثناء شرح المدرس أجد نفسي افكر في أشياء أخرى ولا استمع للشرح .					
٥٧	عندما لا اتذكر شيئا ما فاني احاول أن اتذكر شيئا آخر له علاقة به .					

م	العبـــــارات	أفعل ذلك				
		دائما	غالبا	احياناً	نادرا	ابداً
٥٨	استعد للدروس قبل أن يشرحها المعلم .					
٥٩	قبل أن أعد التقارير أو البحوث فاني أتأكد من فهم المطلوب أولا .					
٦٠	اراجع ملاحظاتي التي كتبتها قبل حضور الدرس التالي .					
٦١	تكون درجاتي ضعيفة في الامتحانات أو البحوث لأني لم أفهم المطلوب جيدا .					
٦٢	عندما استذكر دروسي فاني اغرق في التفاصيل وأنسي الاطار العام للموضوع .					
٦٣	اكتب ملاحظاتي عن الحفاظ التي لا افهمها في الكتب الدراسية .					
٦٤	أقرأ كتبا ليس لها علاقة مباشرة بالمقررات الدراسية .					
٦٥	اتذكر في الدرس الأشياء التي تناسبني(تهمني).					
٦٦	ادرس بعض الموضوعـــات الأخـــرى المرتبطة بموضوعات المقرر .					
٦٧	عندما اضطر لحفظ جزء ما فاني اضع خطا تحته.					
٦٨	اجيب على الأسئلة بالرجوع إلى بعض المراجع ذات الصلة بالموضوع .					
٦٩	احفظ دروسي طبقا لنظام معين .					
٧٠	اكتب النقاط الرئيسة في التسويدة .					
٧١	اظل اقرأ الدرس حتى أفهمه .					
٧٢	اتمعن جيداً النقاط التي لا أفهمها .					
٧٣	احفظ الدرس عن طريق تكراره مراراً .					

م	العبـــــارات	دائما	غالبا	احياناً	نادرا	ابداً
		أفعل ذلك				
٧٤	احل اية مسألة بالتركيز على النقاط الأساسية .					
٧٥	استمع بانتباه إلى الأجزاء الهامة في شرح المعلم .					
٧٦	ادرس المطلوب لحل المسألة قبل أن احاول حلها .					
٧٧	عند استماعي للشرح فاني اسجل ملاحظاتي .					
٧٨	اركز على النقاط الرئيسة اثناء القراءة .					
٧٩	احتفظ بملاحظات منفصلة لكل مقرر .					
٨٠	ادون ملاحظاتي عند اعدادي للدرس .					
٨١	إذا لم استطع فهم مسألة ما فأني انظر إلـــي الإجوبة الخاصة بها لمعرفة الحل .					
٨٢	اركز على النقاط الرئيسة عند استماعي للدرس.					
٨٣	عندما يكون هناك شيء لا افهمه فأني اسأل المدرس عنه .					
٨٤	عند تدويني الملاحظات فأني اضع خطاً تحت الأشياء التي أعتقد أنها هامة .					
٨٥	اكتب ملاحظاتي في الكتاب اثناء استذكاري للدروس .					
٨٦	عدم قدرتي على التعبير عن نفسي في الكتابة تجعلني بطيئا في إعداد التقارير والبحـــوث والاجابة في الامتحانات .					
٨٧	يرى المعلمون أن تقاريري المكتوبة سيئة التنظيم.					
٨٨	احتفظ بكل المذكرات الخاصتبكل مادة مع بعضها.					
٨٩	اتردد في ان اطلب من المعلم اعادة شرح جزء غير واضح بالنسبة ليّ.					
٩٠	احافظ على مكان استذكاري منظما وخالياً من الأشياء غير الضرورية أو المشتته للانتباه .					

م	العبـــــارات	أفعل ذلك دائما	غالبا	احياناً	نادرا	ابداً
٩١	اجد صعوبة في كتابة الأنشاء .					
٩٢	ان المكالمات التليفونية ودخول وخروج الناس من حجرتي واللقاءات مع اصدقائي تتداخل مـــع استذكاري .					
٩٣	في كتابة مذكرات اثناء الدرس اسجل المعلومات يتضح فيما بعد انها غير هامة .					
٩٤	لا اهتم بالاشكال والرسومات البيانية والجداول اثناء القراءة .					
٩٥	اترك كتابة البحوث والتقارير وغيرها حتى اللحظة الأخيرة .					
٩٦	بعد قراءة عدة صفحات من واجباتي اجد نفسي عاجزاً عن تذكر ما قرأت .					
٩٧	عندما اجلس للاستذكار اشعر بالتعب أو السأم بدرجة لاتمكنني من الاستذكار بفاعلية .					
٩٨	اجد صعوبة في استذكار النقاط المهمة التي تأتي في الامتحان فيما بعد.					
٩٩	اضيع وقتا كبيراً في الحديث وقراءة المجـــلات والاستماع إلى الراديو ومشاهدة التليفزيوني على حساب استذكاري.					
١٠٠	عندما اقرأ واجبا طويلا اتوقف من فترة إلى أخرى وألخص في ذهني النقاط الرئيسة التي قرأتها.					
١٠١	"الأنشطة خارج المنهج" مثل الاندية الرياضية والاسر تسبب لي التأخر في عملي المدرسي.					
١٠٢	يبدو لي أني انجز قليلاً جدا بالنسبة للوقت الذي اقضيه في الاستذكار.					

م	العبـــــارات	دائما	غالبا	احياناً	نادرا	ابداً
		أفعل ذلك				
١٠٣	اقضي فترات الراحة بين الدروس في الاستذكار لكي اقلل العمل المسائي .					
١٠٤	استطيع أن اركز في قراءة الواجب لبرهة قصيرة وبعدها تصبح الكلمات لامعنى لها .					
١٠٥	انقل الرسوم البيانية والجداول والاشكال والتوضيحات التي يرسمها المعلم على السبورة .					
١٠٦	افقد درجات في الامتحانات عندما اغير اجاباتي واكتشف بعد ذلك انها كانت صحيحة .					
١٠٧	احب أن يكون بجانبي اثناء الاستذكار راديو مفتوحاً أو مسجل أو تليفزيون .					
١٠٨	عند الاستعداد للامتحان ارتب المعلومات حسب الأهمية أو نظام عرضها في الدرس أو تسلسلها التاريخي .					
١٠٩	يعتمد استذكاري على حالتي المزاجية .					
١١٠	لا أهتم بالهجاء أو القواعد اللغوية عند الإجابة على اسئلة الامتحان .					
١١١	اعمل على أن تكون واجباتي جاهزة في وقتها .					
١١٢	اذا وجد لدى وقت بعد الانتهاء من اجابة الامتحان فاني اراجع اجاباتي قبل تسليم ورقة الاجابة .					

ملحق رقم (٢)
استبيان دافعية التعلم والاستذكار

أ.د. سليمان الخضري الشيخ   أ.د. أنور رياض عبد الرحيم
كلية التربية - جامعة قطر

عزيزي الطالب / ---------------------------------

يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة (دافعيتك للتعلم) ، ومعرفة هذه (الدافعية) يمكننا من مساعدتك وتوجيهك . لذلك نرجو أن تجيب عليه بعناية .

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة ، ثم تحدد موقفك منها ، وتضع علامة (✓) في الخانة المناسبة أمام العبارة .

-- فإذا كنت تفعل ما تنص عليه العبارة دائما ضع العلامة تحت " دائما " أمام العبارة .
-- وإذا كنت تفعل ما تنص عليه العبارة في معظم الاوقات ضع العلامة تحت " غالبا " أمام العبارة .
-- وإذا كنت تفعل ما تنص عليه العبارة في بعض الاحيان ضع العلامة تحت " احيانا " أمام العبارة .
-- وإذا كنت تفعل ما تنص عليه العبارة في قليل من الاوقات ضع العلامة تحت " نادرا " أمام العبارة .
-- وإذا كنت لا تفعل ماتنص عليه العبارة ضع العلامة تحت " لا أفعل ذلك أبدا " أمام العبارة .

نرجو عدم ترك أية عبارة دون إجابة ، علما بأنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. والمطلوب فقط أن تحدد موقفك من كل عبارة .

وشكرا لتعاونكم !

الباحثان

مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم

أ.د. سليمان الخضري الشيخ   أ.د. أنور رياض عبد الرحيم

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي والذكاء ودافعية التعلم بالإضافة إلى تحديد العلاقات المتبادلة بين كل هذه المتغيرات ، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية ، وصولا إلى معرفة مهارات التعلم والاستذكار التي يتقنها هؤلاء التلاميذ ومعرفة مستويات مكونات دافعية التعلم ، ولتحقيق هذه الأهداف تم إعداد قائمة مهارات التعلم والاستذكار ومقياس دافعية التعلم وطبق الباحثان هذين المقياسين بالإضافة إلى اختبار القدرات العقلية الأولية الذي أعده أحمد زكي صالح (١٩٦٠) على عينة قوامها ١٥٩ طالبا بالصف الثاني الاعدادي بإحدى المدارس الاعدادية بمدينة الدوحة بدولة قطر ، وأجريت عدة تحليلات إحصائية لتقنين أدوات الدراسة وللتحليل النهائي للبيانات ، وأوضحت هذه التحليلات أن أفراد العينة لايتمتعون بمهارات عالية في مجال التعلم والاستذكار، كما أن مستوى الدافعية لديهم متواضع حيث كانت المتوسطات التجريبية لاتختلف كثيرا عن المتوسطات الافتراضية ، كما ارتبطت كل مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية بالتحصيل الأكاديمي رغم أنه يعد عزل متغير الذكاء انخفضت هذه الارتباطات بدرجة واضحة رغم دلالة بعض منها ، واتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار لصالح المجموعة الأولى ، كما كان الفرق بين مجموعتي مرتفعي الدافعية ومنخفضي الدافعية في التحصيل دالاً لصالح المجموعة الأولى أيضا ، ومن ناحية أخرى كانت هناك ارتباطات دالة بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية ، وكان هناك تفاعل دال بين مهارات التعلم والدافعية في تأثيرهما على التحصيل حيث كان للمهارات تأثير دال على التحصيل في حالة الدافعية المرتفعة فقط ، وكان للدافعية تأثير دال في حالة الذكاء المرتفع فقط ، بينما كان الذكاء له تأثير على التحصيل بغض النظر عن مستوى الدافعية ، واتضح أن متغيرات المهارات والدافعية والذكاء استطاعت أن تفسر حوالي ١ر٨٤٪ من تباين العينة في تحصيلهم الأكاديمي .